بناء برنامج انغماسيّ تعليميّ تعلّميّ وقياس أثره في تحسين مهارتي التحدّث والكتابة بالعربيّة لدى الطلاب الماليزيّين في الأردن

Teaching and Learning Immersion Program Construction and Measurement of Its Effectiveness in Improving Malaysian Students' Arabic Speaking and Writing Skills in Jordan

إعداد

محمد زيد بن إسماعيل

بإشراف

الدكتور نصر محمد خليفة مقابلة

حقل التخصص – مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها

الفصل الصيفي 2013/2012

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

بناء برنامج انغماسيّ تعليميّ تعلميّ وقياس أثره في تحسين مهارتي التحدّث والكتابة بالعربيّة لدى الطلاب الماليزيّين في الأردن

إعداد

محمد زيد بن إسماعيل

ماجستير في العلوم الإنسانيّة (اللغة العربيّة بوصفها لغة ثانية)

الجامعة الإسلاميّة العالميّة بماليزيا، ٢٠٠٨م

قدمت هذه الأطروحة استكمالا لمتطلّبات الحصول على درجة دكتوراه فلسفة في تخصّص مناهج اللغة العربيّة وأساليب تدريسها في جامعة اليرموك، إربد، الأردن

وافق عليها

الدكتور نصر محمد خليفة مقابلة.....رئيسًا

أستاذ مشارك في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، جامعة اليرموك

الأستاذ الدكتور عبد الكريم محمود أبو جاموس.....عضوًا

أستاذ في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، جامعة اليرموك

الأستاذ الدكتور عبد الرحمن عبد علي الهاشمي.....عضوًا

أستاذ في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، جامعة عمان العربية

الأستاذ الدكتور شفيق فلاح علاونة.....عضوًا

أستاذ في علم النفس التربوي، جامعة اليرموك

الدكتور راتب قاسم محمد عاشور.....عضوًا

أستاذ مشارك في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، جامعة اليرموك

تاريخ مناقشة الرسالة ٢٠١٣/٥/٩م

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الإهداء

إلى روح والدي الطاهرة... أسكنها الله فسيح الجنات

وإلى والدتي الحنونة... علّمتني الحب والحنان والتفاني

وإلى زوجي الغالية... غمرتني بالصبر والتحمّل والعزيمة

وإلى أطفالي حور وفقيه وفصيح وفهيم... أفرحوني عند الحزن والقلق

وإلى مشايخي الأفاضل... حثّوني على التقوى والاستقامة

وإلى شقيق الوحيد وأخواتي الأحبّاء... أمّدوني بالعزم والثبات

وإلى الإخوة الكرام... تمنّوا لي أن أحمل الشهادة العلميّة العليا

أهدي ثمرة جهدي وأقدّم لهم شكري وامتناني

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

شكر وتقدير

الحمد لله الذي أنزل الفرقان على عبده ليكون للعالمين نذيرا، والصلاة والسلام على سيّدنا محمد صلى الله عليه وسلم الذي أرسله الله بالهدى ودين الحق، ليظهره على الدين كله، ولو كره المشركون، وعلى آله وصحبه ومن اهتدى بهديه بإحسان إلى يوم الدين.

أما بعد:

أجد لزاما عليّ بعد أن أنعم الله عليّ بإتمام هذه الأطروحة، أن أتقّدم بجزيل الشكر وصادق الدعاء إلى الدكتور نصر محمد خليفة مقابلة الذي أشرف على هذا العمل، وتابعه بعناية فائقة، فقد أغناني علمًا، ووسعني صبرًا، وصدقني توجيهًا ونصحًا، فكان لتوجيهاته القيّمة كبير الأثر في حياتي الدراسيّة، خاصةً في تهذيب خلقي كإنسان متواضع، وأسأل الله أن يطيل عمره ويجزيه عنّي خير الجزاء.

كما أتقدم بخالص تقديري وعرفاني إلى أساتذتي الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة: الأستاذ الدكتور عبد الكريم محمود أبو جاموس، والأستاذ الدكتور عبد الرحمن عبد علي الهاشمي، والأستاذ الدكتور شفيق فلاح علاونة والدكتور راتب قاسم محمد عاشور؛ على تفضّلهم بقبول مناقشة هذه الأطروحة، وعلى ما بذّلوه من جهد في قراءتها وتدقيقها وتخليصها من الأخطاء، وعلى تقديمهم كل نصح من شأنه الارتقاء بمستوى هذا العمل لإخراجه في أفضل صورة، فالشكر موصول لهم، جزاهم الله خير الجزاء ولله الفضل من قبل ومن بعد.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المحتويات

الموضوع	الصفحة
الإهداء	ت
شكر وتقدير	ث
المحتويات	ج
قائمة الجداول	خ
قائمة الملاحق	د
الملخّص	ذ
الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهمّيتها	1
المقدّمة	1
مشكلة الدراسة	6
سؤالا الدراسة	8
أهمّية الدراسة	8
التعريفات الإجرائيّة	9
حدود الدراسة ومحدّداتها	10
الفصل الثاني: الإطار النظريّ	12
أولا: الأدب النظريّ	12
ثانيا: الدراسات السابقة	31
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	37
أفراد الدراسة	37
أدوات الدراسة	37
أولا: اختبار مهارة التحدّث	37
صدق اختبار مهارة التحدّث	38
ثبات اختبار مهارة التحدّث	39
ثانيا: اختبار مهارة الكتابة	40
صدق اختبار مهارة الكتابة	40
ثبات اختبار مهارة الكتابة	41

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

ثالثا: المقابلة شبه المنظّمة..... 42
صدق أداة المقابلة شبه المنظّمة..... 42
البرنامج الانغماسيّ اللغويّ..... 43
التّعريف بالبرنامج..... 44
أهداف البرنامج..... 44
أسس بناء البرنامج..... 45
مُسوغات بناء البرنامج..... 45
محتويات البرنامج التعليميّة..... 46
فعاليّات البرنامج والمدّة الزمنيّة المخصّصة لها..... 47
توصيف فعاليّات البرنامج..... 49
طرائق التدريس المستخدمة في البرنامج..... 57
تكلفة البرنامج الماديّة..... 59
إجراءات تطبيق الدراسة..... 59
متغيّرات الدراسة..... 60
المعالجات الإحصائية..... 61
الفصل الرابع: عرض نتائج..... 62
أولا: نتائج السؤال الأول..... 62
ثانياً: نتائج السؤال الثاني..... 67
ثالثا: نتائج المقابلة شبه المنظّمة..... 72
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات..... 75
مناقشة نتائج السؤال الأول..... 75
مناقشة نتائج السؤال الثاني..... 77
التوصيّات..... 80
المراجع باللغة العربيّة..... 82
المراجع باللغة الأجنبيّة..... 88
الملحق أ..... 94
الملخص باللغة الإنجليزيّة..... 160

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

قائمة الجداول

رقم الجدول		الصفحة
الجدول 1:	معاملات ثبات التوافق (بين المصحِّحَيْن) لكل مهارة من مهارات التحدّث وعليها ككل.....	39
الجدول 2:	معاملات ثبات التوافق (بين المصحِّحَيْن) لكل مهارة من مهارت الكتابة وعليها ككل.....	41
الجدول 3:	موضوعات الدروس الشفويّة والكتابيّة والصفوف التي أخذت منها.....	47
الجدول 4:	توزيع فعاليّات البرنامج حسب تكرارها ومدّتها الزمنيّة الإجمالية.....	48
الجدول 5:	معامل ارتباط بيرسون بين الأداء القبليّ والبعديّ للطلاب المشاركين على كل مهارة من مهارات التحدّث.....	63
الجدول 6:	اختبار (ت) للعينتين المترابطتين (Paired Samples T-Test) لأثر البرنامج الانغماسيّ اللغويّ في أداء الطلاب المشاركين على كل مهارة من مهارات التحدّث وعليها ككل.....	64
الجدول 7:	معامل ارتباط بيرسون بين الأداء القبليّ والبعديّ للطلاب المشاركين على كل مهارة من مهارات الكتابة.....	68
الجدول 8:	اختبار (ت) للعينتين المترابطتين (Paired Samples T-Test) لأثر البرنامج الانغماسيّ اللغويّ في أداء الطلاب المشاركين على كل مهارة من مهارات الكتابة وعليها ككل.....	69

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

قائمة الملاحق

رمز الملحق		الصفحة
أ	اختبار مهارة التحدّث	94
ب	قائمة مهارات التحدّث الفرعيّة ومعاييرها	97
ت	نموذج تصحيح اختبار مهارة التحدّث	99
ث	اختبار مهارة الكتابة	101
ج	قائمة مهارات الكتابة الفرعيّة ومعاييرها	102
ح	نموذج تصحيح اختبار مهارة الكتابة	104
خ	أسئلة المقابلة شبه المنظّمة	106
د	الدروس الشفويّة	107
ذ	الدروس الكتابيّة	127
ر	الألعاب اللغويّة	146
ز	قائمة السادة المحكّمين	155
س	كتاب تسهيل مهمّة من الجامعة	157
ش	قائمة أسماء الطلاب المشاركين	158
ص	صفحة البرنامج على الفيسبوك	159

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الملخّص

محمد زيد بن إسماعيل. بناء برنامج انغماسيّ تعليميّ تعلميّ وقياس أثره في تحسين مهارتي التحدّث والكتابة بالعربيّة لدى الطلاب الماليزيّين في الأردن، أطروحة دكتوراه، جامعة اليرموك. 2013. (المشرف: الأستاذ المشارك نصر محمد خليفة مقابلة).

هدفت هذه الدراسة إلى تقصّي أثر برنامج انغماسيّ لغويّ في تحسين مهارتي التحدّث والكتابة بالعربية لدى الطلاب الماليزيين، ولتحقيق هذا الهدف تمّ استخدام المنهجَيْن الكميّ والنوعيّ (Mixed Approach)، إذ تم إعداد ثلاث أدوات للدراسة: اختبارا التحدّث والكتابة، والمقابلة شبه المنظّمة. وقد طبّق هذا البرنامج الذي استغرق خمسة أشهر على 17 طالبا ماليزيًّا من طلاب السنة الأولى الذين التحقوا بتخصّص اللغة العربيّة وآدابها في كلّية الآداب بجامعة اليرموك من العام الدراسيّ (2013/2012). وتمّ استخدام اختبار (ت) للعينتين المترابطتين (Paired Samples T-Test) الذي يتطلّب وجود علاقة ارتباطيّة دالّة احصائيًّا بين أداء الطلاب المشاركين في الاختبارين القبليّ والبعديّ على كل مهارة من مهارات التحدث والكتابة وعليها ككل، وتم التأكّد من ذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون Pearson.

وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فرق دال إحصائيًّا بين المتوسطَيْن الحسابِيَيْن للاختبارَيْن القبليّ والبعدي في مهارات التحدث ككل بلغت 8.76%، ومهارات الكتابة ككل بلغت 5.88%. كما أسفرت النتائج عن وجود حجم الأثر للبرنامج الانغماسيّ اللغويّ في مهارات الكتابة بمقدار 94.9% الذي كان أكبر من حجم أثر البرنامج في مهارات التحدّث الذي بلغ 64.0%.

وفي ضوء نتائج الدراسة، توصي الدراسة بتوظيف البرنامج الانغماسيّ اللغويّ في تعليم مهارتي التحدّث والكتابة في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها.

الكلمات المفتاحيّة: برنامج انغماسيّ لغويّ، مهارات التحدّث، مهارات الكتابة، تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها.

© Arabic Digital Library Yarmouk University

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهمّيتها

المقدمة

تُعد مهارتا التحدّث والكتابة عنصرين مهمّين في الإنتاج اللغويّ، لا بد من التمكّن فيهما لدى طالب اللغة، سواء أكانت اللغة الأم أم لغة ثانية أم لغة أجنبيّة، فيحتاج الطالب إلى ممارسة اللغة شفاهةً أو كتابةً في مواقف لغويّة حيويّة واقعيّة مع أبنائها؛ لينغمس فيها ويتعايش معها، حتى يتحقّق الفهم والإفهام، ممّا يُتيح له فرصة تعلّم اللغة بشكل طبيعيّ.

وكذلك الحال في تعليم اللغة العربيّة بوصفها لغة ثانية أو أجنبيّة، فمهارتا التحدّث والكتابة مهمّتان للطالب؛ لأنهما عبارة عن القدرة اللغويّة له في التعبير عمّا يدور في ذهنه شفويًّا أو كتابيًّا، واستخدام اللغة العربيّة بطريقة صحيحة خالية من الأخطاء، ليفهمه أبناء اللغة بسهولة، ويستطيع التواصل معهم، ممّا يؤدي إلى اكتساب معلومات ومعارف جديدة.

ومهارة التحدّث عمليّة معقّدة تتضمّن عمليّات عقليّة عليا: كاستحضار المعاني والأفكار، وانتقاء ما يلائم من التراكيب والألفاظ، والقدرة على ربط الجمل بعضها ببعض، وغيرها من العمليّات التي تتحكّم في الأداء الشفويّ حتى يخرج الكلام بصورة سليمة. ولا تتحقّق الغاية من هذه المهارة إلا إذا استطاع المتحدّث إفهام المخاطب الموضوع الذي يتحدّث فيه. ومَهْمَا يكن جمال العبارات المنتقاة، وجزالة المفردات المستعملة في التحدّث، فلا يعتبر ذلك نافعا إذا لم يستفد منه المخاطب (نصر والعبادي، 2005). ويحتاج الطالب إلى مهارة التحدّث حتى يمارس الحياة الاجتماعيّة الحقيقيّة،

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

ويصبح أكثر تمكّنا منها نتيجة التفاعل والاحتكاك مع أفراد المجتمع بمختلف مستوياتهم (مدكور، 2009).

وقياس مهارة التحدث لدى متعلم اللغة الثانية أو الأجنبيّة أكثر سهولة من قياس المهارات اللغوية الأخرى، فيمكن قياس مهارة التحدّث بمجرد التحدّث مع الآخرين، أو الإجابة عن سؤال يوجّه للمتحدّث، وأما المهارات اللغويّة الأخرى فلا يمكن قياسها إلا بعد التأكّد من كفاية المستمع أو القارئ أو الكاتب؛ فقد يوجّه المعلم إلى الطالب أسئلة حول النص المسموع لقياس مهارة الاستماع عنده، ويطلب قراءة النص قراءة جهرية ليتأكّد من سلامة قراءته وصحتها. ولا يدل مستوى الكتابة أحيانا على كفاءته الحقيقيّة؛ لأنه قد يطلب من الآخرين تحرير كتابته وتدقيقها. ولذا فإن مهارتي التحدّث والكتابة تحتاجان إلى تدريب مستمر؛ لقدرتهما على التأثر والتاثير، ومن خلالهما يتم التواصل بين الأفراد (Daly & Engleberg, 2005).

وفي سياق الكلام عن مهارة التحدّث بالعربيّة للناطقين بغيرها، فإنها لا تختلف كثيرا من حيث أهمية مهارة التحدّث عند الناطقين بها، إذ تتطلب من الناطقين بغيرها مراعاة عدد من المحكات أو المعايير، فتتطلب منهم أن يتحدّثوا بشكل صحيح مع مراعاة مخارج الحروف، والقواعد النحويّة، وانتقاء الكلمات، واختيار الأساليب الملائمة، ويمكنهم الإلمام بهذه المحكّات أو المعايير إذا مارسوها وتدرّبوا عليها (جونسون، 2005).

وأما مهارة الكتابة فهي عمليّة معقدة أيضا، فهي ليست مجرد وضع كلمات على صفحة بيضاء بل هي توليد الأفكار وترتيبها بما يتناسب مع الجمهور المتلقي، ومحاولة الكاتب تخيّل نفسه

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

واحدا من أفراد الجمهور ليحكم على قابلية النص المكتوب للفهم والاستيعاب (جاب الله ومكاوي وعبد الباري، 2011؛ خليل والصمادي، 2008).

وممّا ينبغي على المعلم تجاه الطالب تعريفه بمراحل الكتابة المختلفة بدءًا بمرحلة ما قبل الكتابة التي يُجمَع فيها كم هائل من الأفكار وترتيبها وتبويبها وتنسيقها، ومرحلة التأليف التي يوظّف فيها الطالب كل ما لديه من مهارات الكتابة، وانتهاء بمراجعة ما كُتب قبل العرض (مدكور وطعيمة وهريدي، 2010).

وأثناء الكتابة بالعربيّة للناطقين بغيرها يحتاج الطالب إلى الأفكار والمعلومات والمفردات والأساليب حتى يستطيع التعبير عمّا في نفسه. ولا تخلو أعماله الكتابيّة من تأثير لغته الأم، ممّا يؤدي إلى عُجْمَةٍ في الصياغة والتركيب أحيانا، مع أنها صحيحة نحويا (خرما وحجاج، 1988).

والعلاقة واضحة بين مهارتي التحدّث والكتابة، فكلٌّ منهما مهارة من مهارات الإنتاج اللغويّ، والمتحدّث يمر بالمراحل العقليّة نفسها التي يمر بها الكاتب غير أن المتحدّث لا يستطيع أن يراجع كلامه المنطوق، ولم يعُد بمقدوره ردُّه (عبد الباري، 2011أ). وأما من ناحية الترتيب، فيقال بأن الكتابة لا بد أن يُمهَّد لها بالتحدّث، وهذا يوافق الطبيعة البشريّة، إذ يسبق الكلام الكتابة (صالح والربعي، 2012).

وهناك من يرى أن تعلّم اللغة الثانية أو الأجنبيّة، لا بد أن يكون في البيئة الأصليّة؛ لأن الطالب لا يتعلّم في غرفة الصفّ فحسب، بل يتعلّم أيضا من البيئة الغنيّة بالمواقف اللغويّة (Met, 1993).

© Arabic Digital Library Yarmouk University

ويُعدّ تعلّم اللغة العربيّة في البيئة العربيّة، فرصة مناسبة للطالب الوافد لتعلّمها بشكل طبيعيّ من خلال انغماسه مع أبنائها. ويمثّل هذا الوضع الاجتماعيّ الطبيعيّ دافعًا له للتواصل معهم، ويؤكّد الأدب التربوي أن الطالب الذي يحتكّ بالمجتمع ويختلط به يتعلّم اللغة الثانية أو الأجنبيّة بيسر (البوشيخي، 2011).

ونظرا لأهمّية البيئة اللغويّة الأصليّة في تعلّم اللغة الثانية أو الأجنبيّة، ظهرت محاولات لتوفيرها، فكان السفر إلى البيئة الأصليّة أو محاولة اصطناع بيئة مشابهة لها لحثّ الطالب على تعلّم اللغة، وإتاحة الفرصة له ليمارس مهارات اللغة الأربع ممارسة حيويّة بشكل مباشر، فإذا أخطأ في توصيل رسالة شفاهةً كانت أم كتابةً، يجد من يصحّحه ويساعده في التعبير عمّا يريد، باختيار الكلمات المناسبة وبيان كيفيّة نطقها وكتابتها بشكل سليم، فيكتسب رصيدًا لغويًّا دون كثير من العَناء أو الرجوع إلى معاجم اللغة (أحمد، 2011؛ عبد الله، 2008).

وفي هذا الإطار، دعا كثير من الباحثين إلى إقامة برامج تقويّة أو أنشطة لاصفيّة لغويّة لمتعلمي اللغة الثانية أو الأجنبيّة دعمًا لما يدرسونه في قاعات المحاضرات. وتتيح هذه البرامج بميزاتها الأساسيّة الفرصة للمشاركين باستخدام اللغة المتعلّمة بشكل واسع، ولا يُسمح لهم باستخدام اللغة الأم إلا عند الضرورة. وإذا أقيمت البرامج في بيئة غير البيئة الأصليّة فتُستغل خدمات الميسِّرين facilitators التي تعتمد على أبناء اللغة المتعلّمة أو من المتقنين لها من غير أهلها (Feuer, 2009; Met, 1993). ويؤدي الميسّرون دورا فاعلا في مساعدة المشاركين في تعلّم اللغة الثانية أو الأجنبيّة؛ لأنهم يُعدّون بمثابة "المعجم المتحرّك" يسألونهم عند حاجتهم للكلمات المناسبة والتعبيرات السليمة للمواقف التي يمرون بها.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

ومن أهم برامج التقويّة أو الأنشطة اللاصفيّة ما يسمّى بالبرنامج الانغماسيّ اللغويّ Language Immersion Program الذي يمكن تطبيقه في كل المستويات التعليميّة، ابتداء من مرحلة ما قبل المدرسة وحتى المرحلة الجامعيّة (Luan & Guo, 2011؛ سجوان ومكاي، 1995؛ Cummins & Swain, 1986). ورأى كثير من الباحثين الأجانب في دراساتهم حول تعلم اللغة الثانية أو الأجنبيّة كاللغة الإنجليزيّة أن هذا النوع من البرامج يسهم في تحسين المهارات اللغويّة لدى المشاركين، إذا أقيم في البيئة الأصليّة؛ إذ من خلال أنشطته المختلفة يتم التفاعل والاحتكاك فيما بينهم وبين أبناء اللغة، ممّا يؤدي إلى تحقيق الاتصال اللغويّ الحقيقيّ. ويكوّن رغبةً وحماسةً عند المشاركين في استخدام اللغة نتيجة التفاهم والتفاعل والتعايش مع أبناء اللغة المتعلّمة، ممّا يؤدي إلى سرعة التكيّف والتأقلم مع المجتمع الجديد (Rugasken & Harris, 2009; Walker & Tedick, 2000).

وفي ضوء ما سبق، يبدو أن البرنامج الانغماسيّ اللغويّ مهمّ للطلبة الأجانب الذين يدرسون اللغة العربيّة في البيئة العربيّة، إذ لا تضمن لهم دراستهم الجامعيّة تعلّم اللغة العربيّة بشكل جيد. وأثبتت دراسات عديدة أن الدراسة في بيئة اللغة الأصليّة أفضل وسيلة للتمكّن من اللغة الثانية أو الأجنبيّة، على أن يتفاعل الطلاب وينغمسوا مع المجتمع المحلي (Tanaka & Ellis, 2003).

وفي معرض الحديث عن الطلاب الماليزيّين الذين يدرسون في الجامعات الأردنيّة، فإنهم لم يسلَمُوا من هذه المشكلة؛ لقلة اختلاطهم بأبناء العربيّة ممّا أدّى إلى ضعفهم في المهارات اللغويّة بشكل عام، ومهارتي التحدّث والكتابة بشكل خاص. وأشارت دراسات كثيرة حول تعليم اللغة العربيّة

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

للناطقين بغيرها إلى ضرورة الاحتكاك مع أبنائها والتعامل معهم حتى يتعلّم الطالب رصيدا لغويا ويتمكّن من توظيفه في حياته اليوميّة (التتقاري، 2011؛ عبد الله، 2011؛ أحمد، 2011).

وأكّد طعيمة (2002) بأن البرنامج الانغماسيّ اللغويّ نوع من الاتجاهات الجديدة في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، إذ يساعد في تحسين المهارات اللغويّة لدى الطلبة من خلال إلقاء الدروس، والمحاضرات، وشرح الصور والخرائط والمُلْصَقات، وغيرها من الأنشطة اللغويّة باللغة العربيّة الفصحى.

وفي هذا الصدد، يتّضح أن البرنامج الانغماسيّ اللغويّ هو أحد البرامج الضروريّة للطلاب الماليزيّين الذين يتعلّمون اللغة العربيّة كلغة ثانية أو أجنبيّة؛ حتى يتعلّموها بيسر. وقد أوصت العديد من الدراسات في ماليزيا مثل دراسة باكر (Bakir, 2007) ودراسة روسني (Rosni, 2012) هؤلاء الطلاب بضرورة اشتراكهم في الأنشطة اللغويّة المتنوّعة، وتفاعلهم مع أبناء اللغة. ويأمل الباحث من إجراء هذه الدراسة أن يسهم هذا البرنامج الانغماسيّ اللغويّ في تحسين مهارتي التحدّث والكتابة بالعربيّة لدى الطلاب الماليزيّين في جامعة اليرموك.

مشكلة الدراسة

تُعدّ دراسة الطلاب الماليزيّين في الأردن فرصة ثمينة لتعلّم اللغة العربيّة، وقد لاحظ الباحث تدنّيًا لغويًّا لديهم في مهارتي التحدّث والكتابة. وقد لوحظ هذا الضعف من قبل عدد من أساتذة الجامعة، نتيجة المشاركة النادرة لدى الطلاب الماليزيّين في المحاضرات، وضعفهم في كتابة البحوث

© Arabic Digital Library Yarmouk University

وإجابة الامتحانات، ونُدْرَة استخدامهم للغة العربيّة في النشاطات، وقلة تعاملهم مع الطلاب العرب واحتكاكهم بهم والانطوئية والانكفاء على الذات.

وأما من ناحية نظام الدراسة لمرحلة البكالوريوس في جامعة اليرموك، فقد قرّرت بعض الكليات عدم دمج الطلاب الماليزيّين مع الطلاب العرب في بعض المساقات بهدف تسهيل تعليمهم، ولكن هذا الإجراء في واقع الأمر جعلهم أكثر عزلة؛ ممّا أدّى إلى صعوبة تعلّمهم للغة العربيّة.

وفيما يتعلق بمهارة الكتابة، فقد لا يستطيع الطلاب تحسينها بمجرد دراسة المساقات الجامعيّة؛ لأنها تحتاج إلى تدريب مكثّف ومستمر، حتى يستطيعوا إنتاج كتابة خالية من الأخطاء.

وأما من ناحية تعلّم اللغة العربيّة الفصحى، فقد لاحظ الباحث أن الطلبة الماليزيّين يكتسبون اللهجة العاميّة الأردنيّة أكثر من اللغة الفصحى، بسبب قلة انغماسهم واندماجهم مع من يتكلّم باللغة العربيّة الفصحى.

ويرى الباحث أن هناك ندرة في ممارسة اللغة العربيّة شفويًا وكتابيًا من قبل الطلاب الماليزيين، وقلة في النشاطات التي تستخدم اللغة العربيّة الفصحى، وندرة في اشتراك الطلاب العرب في هذه النشاطات. ولعلّ ما شجّع الباحث على إجراء هذه الدراسة، أنه وجد الكثير من الطلاب الماليزيّين الذين يدرسون في الأردن ويتخرّجون، وهم ضعيفو الإتقان لمهارتي التحدّث والكتابة باللغة العربيّة، ممّا يقلل من هَيْبَتَهم كخرّيجين من جامعات الدول العربيّة.

© Arabic Digital Library Yarmouk University

سؤالا الدراسة

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1- هل يوجد أثرٌ ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha = 0.05$) للبرنامج الانغماسيّ اللغويّ في أداء الطلاب على كل مهارة من مهارات التحدّث (الطّلاقة، والتواصل، واستخدام المفردات، وبناء الجملة، والابتعاد عن اللُّكنة الأجنبيّة) وعليها ككل؟

2- هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha = 0.05$) للبرنامج الانغماسيّ اللغويّ في أداء الطلاب على كل مهارة من مهارات الكتابة (التركيز، والتوضيح، والتنظيم، واستخدام آليّات الكتابة، واختيار المفردات) وعليها ككل؟

أهمّية الدراسة

تكمن أهمّية هذه الدراسة في النقاط الآتية:

1- تحسين مهارتي التحدّث والكتابة بالعربيّة لدى الطلاب الماليزيّين في المواقف المختلفة التي تتطلب منهم أن يمتلكوا حصيلة لغويّة حتى يستطيعوا استعمال اللغة العربيّة بشكل صحيح شفاهةً وكتابةً.

2- تأكيد أهمّية البرامج الانغماسيّة اللغويّة لدى الطلاب الماليزيّين الذين يدرسون في البيئة العربيّة الأصليّة؛ لتسريع تعلّمهم اللغة العربيّة، وخاصّة في الممارسة الشفويّة والكتابيّة، وحثهم على المشاركة في هذه البرامج مستقبلا.

© Arabic Digital Library Yarmouk University

3- لفت انتباه الطلاب الماليزيّين لأهمّية مهارتي التحدّث والكتابة بالعربيّة كونهما وسيلة من الوسائل المهمّة للحصول على المعرفة.

4- تأتي هذه الدراسة استجابة لتوجيهات الحكومة الماليزيّة التي ابتعثت أبناءها إلى الأردن، ليتمكّنوا من اللغة العربيّة، ويصبحوا معلمين ومدرسين لأبناء وطنهم بعد تخرّجهم من الجامعة.

التعريفات الإجرائيّة

البرنامج الانغماسيّ التعليميّ التعلميّ:

هو مجموعة الفعاليّات اللغويّة (الزيارات الميدانيّة، ومشاهدة الأفلام العربيّة، وقراءة الصحف والمجلات، واللقاء مع الخبير اللغويّ، والمقابلات، والألعاب اللغويّة، والجلوس مع الشباب العرب، والدروس الشفويّة والكتابيّة) المخطط لها والمطبّقة في البيئة العربيّة الأصليّة (الأردن) التي تتيح للطلاب الماليزيّين المشاركين ممارسة اللغة العربيّة تحدّثًا وكتابةً مع أبناء اللغة في مواقف حياتيّة واقعيّة بهدف إحداث التواصل الحقيقيّ فيما بينهم.

مهارة التحدّث:

هي الأداء اللغويّ الشفويّ الذي يتمثّل في إنتاج أفكار ومعان مرتبطة بموقف أو مثير معيّن يقوم به الطلاب الماليزيّون؛ لمعرفة مدى تمكّنهم من مهارات التحدّث الفرعيّة الخمس: (الطّلاقة، والتواصل، واستخدام المفردات، وبناء الجملة، والابتعاد عن اللُّكنة الأجنبيّة) وفقًا للمعايير التي اعتمدت لهذه الغاية. وقيست هذه المهارات بالدرجات التي حصل عليها الطلاب في اختبار مهارة التحدّث (انظر الملحق أ).

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

مهارة الكتابة:

هي الأداء اللغويّ الكتابيّ الذي يتمثّل في إنتاج موضوع إنشائيّ يكتبه الطلاب الماليزيّون المشاركون للتعبير عن أفكارهم وشرح آرائهم حول قضايا معيّنة؛ لمعرفة مدى تمكّنهم من مهارات الكتابة الفرعيّة الخمس: (التركيز، والتوضيح، والتنظيم، واستخدام آليات الكتابة، واختيار المفردات) وفقا للمعايير التي اعتمدت لهذه الغاية. وقيست هذه المهارات بالدرجات التي حصل عليها الطلاب في اختبار مهارة الكتابة (انظر الملحق ث).

الميسّرون:

مجموعة من أبناء العربيّة القادرين على استخدام اللغة العربيّة شفاهةً وكتابةً بشكل سليم، اختيروا للمشاركة في فعاليّات البرنامج لتقديم المساعدة اللغويّة اللازمة للطلاب المشاركين عند الحاجة، وقد بلغ عددهم خمسة عشر ميسّرا.

حدود الدراسة ومحدّداتها

1- أجريت هذه الدراسة على الطلاب الماليزيّين الذكور الذين التحقوا بجامعة اليرموك في تخصّص اللغة العربيّة وآدابها في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2013/2012، وعددهم سبعة عشر طالبا.

2- طبّق البرنامج الانغماسيّ اللغويّ على الطلاب الماليزيّين بواقع أربع فعاليّات في الأسبوع على مدار خمسة أشهر، وكان مجموع عدد ساعات البرنامج الانغماسيّ اللغويّ 200 ساعة.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

3- اقتصرت الدراسة على خمس مهارات فرعيّة للتحدّث هي: الطّلاقة، والتواصل، واستخدام المفردات، وبناء الجملة، والابتعاد عن اللُّكنة الأجنبيّة، وخمس مهارات فرعيّة للكتابة هي: التركيز، والتوضيح، والتنظيم، واستخدام آليات الكتابة، واختيار المفردات.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الفصل الثاني

الإطار النظريّ

يتناول هذا الفصل الإطار النظريّ المتعلّق بمتغيّرات هذه الدراسة بدءا من المتغيّرين التابعين (التحدّث والكتابة) من حيث مفهومهما، وعمليّاتهما، ومهاراتهما، وأهداف تدريسهما، ثم العلاقة بين هذين المتغيّرين، ثم الحديث عن المتغيّر المستقل والعلاقة بينه وبين المتغيّرين التابعين، والدراسات السابقة ذات الصلة.

أولا: الأدب النظريّ

مفهوم التحدّث

يُعدّ التحدّث مهارة أساسيّة يتميّز بها الإنسان عن غيره، لا بد من الاهتمام بها، خاصّة للطفل، وتتحسّن مهارة التحدّث لديه شيئا فشيئا بمقدار تعامله مع البيئة المحيطة به كالأم والأسرة والمدرسة والمجتمع (زهران وآخرون، 2007؛ الزريقات، 2005).

وعرّف طعيمة (2009، ص. 97) مهارة التحدّث بأنها: "فنّ نقل المعتقدات والمشاعر والأحاسيس والمعلومات والمعارف والخبرات والأفكار والآراء والعواطف والاتجاهات والمعاني والأحداث من شخص إلى آخر نقلا يقع من المستمع أو المستقبل أو المخاطب موقع القبول والفهم والتفاعل والاستجابة". وأما السليتي (2008، ص. 40) فقد عرّفها بـ "قدرة مركبة من القدرات اللغويّة تُمكّن الفرد من إنتاج لغة يهدف منها المتحدّث إلى نقل الرسائل والتعبير عن آرائه ومشاعره حول موقف معيّن، وقد يرافق هذا التحدّث بعضُ الإيماءات أو الإشارات أو المثيرات الصوتيّة التي تزيد

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

من فاعليّة اللغة، وتجعلها أقرب إلى ذهن السامع وفهمه". وقد عرّفها كثير من الباحثين مثل عبد الهادي وأبو حشيش وبسندي (2005) والبجة (2001) بأنها قدرة لغويّة يعبّر بها المتحدّث عما في نفسه، وما يريد أن يزوّد به غيره بطلاقة وانسياب فضلا عن الصحة في التعبير والسلامة في الأداء، وأما تعريف مهارة التحدّث باللغة الثانية أو الأجنبيّة فلا يختلف عن التعريفات السابقة إلا أن يقدر المتحدّث على التعبير عن آرائه وأفكاره بلغة يستطيع أهل اللغة الأصليّون فهمها، واختيار المفردات والعبارات والتراكيب التي تناسب الموقف، وتوظيف القواعد النحويّة والصرفيّة (التتقاري، 2011؛ عبد الله، 2008). ويتّضح من التعريفات السابقة، أن التحدّث بالعربيّة كلغة ثانية أو أجنبيّة عبارة عن قدرة لغويّة، تهدف إلى إرسال ما عند المتحدّث من أفكار أو آراء أو أحاسيس إلى المخاطب أو المستمع بلغة يفهمها العرب.

عمليّات التحدث

تُعدّ مهارة التحدّث إحدى مهارات التواصل اللغويّ، وهي عمليّة معقّدة تشمل نوعين رئيسين من العمليّات هما: العمليّات العقليّة والعمليّات الأدائيّة، والفصل بين هذين النوعين من العمليّات أمر صعب؛ لأنهما عبارة عن عمليّة واحدة متفاعلة ومتداخلة مادام التحدّث واقعا، ولا بد للمتحدّث من مثير خارجيّ كأن يردّ المتحدّث على المخاطَب، أو يجيب عن سؤال، أو يشترك في نقاش أو داخليّ كأن تخطر في باله فكرة يريد التعبير عنها للآخرين. وبعد أن يُستثار يصبح لديه دافع للتحدّث، ويبدأ بالتفكير فيما سيقوله، ويجمع أفكاره ويرتّبها، ثم ينتقي ألفاظا وعبارات وتراكيب تتناسب مع معاني الأفكار التي يريد أن ينقلها للآخرين. وبعد هذه العمليّات العقلية تأتي العمليّات الأدائيّة، وهي النطق

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الذي هو عبارة عن إصدار الأصوات المفهومة التي تمثّل المعاني المخطط لها مسبقًا، وقد ترافق هذه المعاني حركات الرأس واليدين؛ ممّا يسهم في التأثير والإقناع (مدكور، 2009).

وهناك من يرى أن مهارة التحدّث تمر بعمليّتين هما: الداخليّة والخارجيّة، فالداخليّة تتمثّل في العمليّات التي تحصل في عقل المتحدّث نتيجة وجود المثيرات، ومن خلالها سوف يتم البحث عن الخبرات السابقة لتوليد الأفكار مع انتقاء الكلمات المناسبة. وتعتبر العمليّات الداخليّة السابقة ترجمةً للأفكار إلى صورة ذهنيّة مجردة، ثم تأتي العمليّات الخارجيّة ترجمةً للصورة الذهنيّة إلى أصوات مفهومة نتيجة تفاعل جهاز النطق من الحُنْجَرَة إلى الشفتين (جابر، 2002).

وبالرغم من التفاصيل المعقّدة لعمليّات التحدث إلا أنها تحدث بسرعة، وغالبا ما يفكر المتحدّث بما سيقوله في الجملة التالية، وهو ما يسمّى بالمراقبة الذاتيّة self-monitoring للتأكّد من صحة ألفاظه وإجراء التعديلات اللازمة (Levelt, 1989).

وأما التحدّث بالعربيّة لدى الأجانب فيمرّ المتحدّث فيه بالعمليّات السابقة نفسها، إلا أنه يحتاج إلى أنواع أخرى من الدوافع الداخليّة والخارجيّة، وتتمثّل الدوافع الداخليّة في الجرأة في التحدّث دون خوف أو خجل من الوقوع في الخطأ، والثقة بالنفس دون إحباط أو يأس، وإدراك أهمّية اللغة العربيّة تعلّما وتعليما، وأما الدوافع الخارجيّة فتتمثل في وجود البرامج اللغويّة كمخيمات اللغة والندوات والمناظرات والمحاضرات (أحمد، 2011؛ عبد الله، 2011).

فمتعلّم اللغة العربيّة أو غيرها من اللغات يحتاج إلى رصيد لغوي حتى يستطيع التعبير عما يريد، وكثيرا ما يكون الطالب مدركا لعناصر الموضوع، ولديه معلومات كافية عنه بلغته الأم، ولكنه

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

يُحجِم عن التحدّث بسبب قلة رصيده اللغويّ (التنقاري، 2011). وقد يلجأ كثير من طلاب اللغة الثانية أو الأجنبيّة إلى حفظ الكلمات والتعبيرات والتراكيب الجديدة وتدوينها لاستخدامها عند الحاجة (الهاشمي وعلي، 2012؛ جيمس، 2012؛ Cohen, 1996؛ Oxford & Crookall, 1990).

مهارات التحدّث

تندرج تحت مهارة التحدّث مهارات فرعيّة كثيرة يمكن من خلالها الحكم على المتحدّث سواء أكان متمكّنًا أم ضعيفًا، ويختلف مستوى هذه المهارات باختلاف المتحدّثين. وقد اعتمد الباحث في الدراسة الحالية تصنيف هقز (Hughes, 2003) الذي اعتمده كثير من باحثي اللغة الإنجليزيّة كلغة ثانية أو أجنبيّة في دراساتهم نحو بحراني (Bahrani, 2011) وبحراني وسلطاني (Bahrani & Soltani, 2011) وبحراني وسِم (Bahrani & Sim, (2012) وما آر وما زا ووانج (Ma R., Ma Z., & Wang, 2012)، ويتألف هذا التصنيف من المهارات الفرعيّة الخمس الآتية:

أولا: الطلاقة Fluency

تُعد الطلاقة شرطًا أساسيًّا في مهارة التحدّث، إذ لا يمكن أن يُقال عن شخص أنه متحدّث متمكّن إن لم يكن طَلْقَ اللسان كالتحكّم في سرعة التحدّث، وفصاحة الكلام والعفويّة والارتجال فيه، والقدرة على تصحيح الأخطاء ذاتيًّا (Gorsuch, 2011; Skehan, 2003). ويركّز الباحثون في مجال تعليم وتعلم اللغة الثانية أو الأجنبيّة على مدى ارتجال الكلام وعفويّته دون تردد (De Jong et al., 2011).

© Arabic Digital Library Yarmouk University

ثانيا: التواصل Communication

تتّضح كفاية المتحدّث إذا أظهر قدرة على التواصل والحوار مع الآخرين، وهذا هو غاية اللغة ووظيفتها (مدكور، 2009). ويتم التواصل الفعال بعدم التوقّف عن الحديث؛ لأن التوقّف لمدة طويلة نوعًا من اضطرابات التحدّث، وهو ما يسمّى بالتلعثم Stammering (الزريقات، 2005). وأما في الدراسة الحالية فكان الاهتمام منصبًّا على استمرار التحدّث والتحكّم بسرعته.

ثالثا: استخدام المفردات Vocabulary

يُعدّ استخدام المفردات المناسبة إحدى مهارات التحدّث الفرعيّة، إذ إنها تؤثّر في تحقيق التواصل الشفويّ الذي يكون بتحديد دلالات الكلمات بشكل دقيق، والمساعدة في إفهام الرسالة اللغويّة، وإحداث اتحاد في معاني الرسالة بين المتحدّث والمخاطب (عبد الباري، 2011ب).

وممّا لا شك فيه، أن طلاب اللغة الثانية أو الأجنبيّة يحتاجون إلى رصيد لغويّ يمكنهم من التحدّث في المواقف المختلفة (Mc Vey, 2007)، فكل موقف يتطلب استخدام المفردات المناسبة له؛ ولذا كان من الضروريّ في تعليم اللغة العربيّة كلغة ثانية أو أجنبيّة مراعاة دقّة استخدام الكلمات التي تؤدّي إلى معنى معيّن لا يؤدّيه غيرها (مدكور وآخرون، 2010).

رابعا: بناء الجملة Structure

لا يُعتبر التحدّث سليمًا باختيار المفردات المناسبة فحسب، بل يتوقّف أيضا على توظيفها في جمل مفيدة. فتوظيف المفردات وفقًا للقواعد النحويّة والصرفيّة، يجعل بناء الجمل سليمًا. وقد أشار عدد من الدراسات المتعلقة بالصعوبات اللغويّة وتحليل الأخطاء لدى الأجانب في تعلّم اللغة العربيّة

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

إلى المشكلات التي تواجههم في الأداء اللغويّ نحو: عدم مطابقة الصفة للموصوف، والتذكير والتأنيث، والتعريف والتنكير، وعدم موافقة الفاعل للفعل في النوع والعدد، والخطأ في حروف الجر وغيرها (طعيمة، 2009). وفي هذا الصدد فإن الاهتمام بتعليم التراكيب اللغويّة ضروريّ في مجال تعليم العربيّة للناطقين بغيرها؛ لأن الأخطاء التي يقع الطلاب الأجانب فيها غالبًا ما تكون ناتجة عن تأثير لغتهم الأم (مدكور وهريدي، 2006).

خامسا: الابتعاد عن اللُّكنة الأجنبيّة Accent

اللُّكنة لغة عُجْمَة في اللسان وعِيٌّ، واصطلاحا دخول حروف العجم في حروف العرب، ممّا يؤدي إلى صعوبة الإفصاح بالعربيّة لدى المتحدّث وصعوبة الفهم لدى المخاطب. وأما بالنسبة لمتعلّم اللغة العربيّة كلغة ثانية أو أجنبيّة فتحصل اللُّكنة عنده، حينما لا يقدر على الابتعاد عن لكنة لغته الأم، ويقال عنده لُكْنَة أجنبيّة. وكلما اقترب حديثه من طريقة الكلام باللغة المستهدفة وابتعد عن لُكْنَة اللغة الأم كان ذلك أفضل (Wardhaugh, 1993). فالمظهر الصوتيّ الذي يميز لغة قوم عن لغة قوم آخرين، هو آخر ما يستطيع أحد تقليده عندما يتعلّم لغة أخرى (أنيس، 1999).

أهداف تدريس مهارة التحدّث

وتتنوع أهداف مهارة التحدّث حسب مستوى البرنامج التعليميّ أو المرحلة الدراسيّة المستهدفة، والفرق الأساسي بين أهداف تدريس مهارة التحدّث بالعربيّة للناطقين بها، وأهداف تدريسها للناطقين بغيرها، هو أن التركيز على القضايا الصوتيّة للناطقين بغيرها يكون أكثر منه عند الناطقين بها؛ نظرا لصعوبة نطق الأجانب لبعض الأصوات العربيّة والمتشابهة منها (طعيمة، 1987).

© Arabic Digital Library Yarmouk University

والأهداف العامة لتدريس مهارة التحدّث بالعربيّة للناطقين بغيرها كما أشار إليها كثير من المختصّين (مدكور وآخرون، 2010؛ طعيمة، 2009؛ عبد الله، 2008) تتلخّص بالآتي:

أن يتمكّن الطالب من نطق الأصوات العربيّة نطقًا سليمًا، ويميّز بين الأصوات المتشابهة والحركات القصيرة والطويلة، وأن يستطيع أن يعبّر عن الأفكار شفويًّا بصيغ نحويّةٍ مناسبةٍ، ويرتّب الأفكار ترتيبًا منطقيًّا، وأن يستخدم التعبيرات المناسبة للمواقف المختلفة، وعبارات المجاملة والتحيّة في ضوء فهمه للثقافة العربيّة، والإشارات والإيماءات والحركات غير اللفظيّة استخدامًا معبّرًا عمّا يريد إيصاله من أفكار، ويقدر على التوقّف عندما يريد إعادة ترتيب أفكاره وتوضيحها أو مراجعة صياغة بعض التراكيب، ويهتم بالمعاني على حساب الألفاظ، ويرتجل الحديث عن قضيّة مهمّة، ويقدر على إجراء مكالمة هاتفيّة مع الناطقين بالعربيّة.

ولا تتحقّق الأهداف سالفة الذكر إلا لمن كان عنده معرفة سابقة بالعربيّة ومهاراتها الأربع وقواعدها النحويّة والصرفيّة، وتجدر الإشارة إلى أن الجامعات الأردنيّة تشترط على كل طالب ماليزيّ يرغب في دراسة تخصّص اللغة العربيّة وآدابها، أن يكون قد درس في الصفوف الثانويّة مادة اللغة العربيّة.

مفهوم الكتابة

تُعدّ الكتابة المهارة الرابعة من بين مهارات اللغة الأربع، فلا يتمكّن الطالب من الكتابة إلا بعد أن يكون قادرًا على الاستماع والتحدّث والقراءة مسبقًا. وهي كمهارة التحدّث في الإنتاج اللغويّ، ولكنها على شكل رسالة مكتوبة.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

وعرّفها الناقة وطعيمة والمرسي (2006) والبجّة (2001) أنها رسم الرموز اللغويّة رسمًا صحيحًا يتبيّن من خلالها قدرة الطلاب على التعبير عن أفكارهم، بلغة خالية من الأخطاء وبدرجة تتناسب مع مستواهم اللغويّ، وتمرينهم على التحرير بأساليب تكون على جانب من الجمال الفنّيّ المناسب، وتعويدهم الدقة في اختيار الألفاظ الملائمة، وتنسيق الأفكار، وترتيبها، وجمعها، وربط بعضها ببعض.

وعرّفها مدكور (2010، ص. 229) "أنها مهارة عقليّة وجدانيّة أو شعوريّة تتّصل بتكوين الأفكار عن موضوع أو قضيّة ما، ومهارة عقليّة يدويّة تتّصل بوضع الأفكار على الصفحة البيضاء وفق قواعد معيّنة للسلامة والتنظيم والوضوح والجمال".

وعرّفها عصر (1998، ص. 284) "أنها عمليّة معقّدة، وهي في ذاتها كفاية أو قدرة على ترجمة الأفكار إلى حروف وكلمات وتراكيب صحيحة نحويًا، وفي أساليب متنوّعة المدى والعمق والطلاقة مع عرض تلك الأفكار في وضوح ومعالجتها في تتابع وتدفّق، ثم تنقيح الأفكار والتراكيب التي تعرضها بشكل يدعو إلى مزيد من الضبط والتفكير".

ويُلاحظ من التعريفات السابقة، أن مهارة الكتابة ليست سهلة؛ لأن الكاتب لا يحتاج إلى التفكير فيما يريد كتابته فحسب بل يجب عليه أن يتصوّر مسبقًا الجمهور الذي سيتلقى ما كتبَه، وكذلك ردود فعله نحوها. وهذا يختلف عن طبيعة التحدّث، إذ تُلاحظ ردود الفعل من إيماءات وإشارات بعد الكلام تكون مباشرة، ممّا قد يشير إلى عدم الفهم أو طلب الاستفسار، فيقوم المتحدّث فورا بمحاولة إيضاح مراده بأسلوب آخر أو بعبارة أخرى. فقضيّة الجمهور لا يمكن إهمالها لدى الكاتب؛ لأنها تَضْمَن مدى تفاعله مع المعاني الكامنة في الكتابة (Flower & Hayes, 1980).

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

وأما مهارة الكتابة بالعربيّة كلغة ثانية أو أجنبيّة فهي قدرة الطالب على التعبير عما يجول في نفسه كتابة بلغة يفهمها أبناء العربيّة. ويفضّل أن يكتب الطالب في موضوع قد مرّ به سابقًا، ليكون لديه رصيد لغويّ يمكنه من الكتابة بأسلوب سهل ويسير ومقبول (مدكور وآخرون، 2010). وأثبتت الدراسات في مجال تعليم اللغة الثانية أو الأجنبيّة بأن امتلاك المفردات مرتبط ارتباطًا وثيقًا بالقدرة على الكتابة (Zimmerman, 2004).

وتمرّ الكتابة بعدد من العمليّات العقليّة التي تنتج العمل الكتابيّ الجيد. وهناك ثلاث مراحل يمرّ بها الكاتب هي: مرحلة ما قبل الكتابة، ومرحلة الكتابة، ومرحلة ما بعد الكتابة (Flower, 1989; Warren, 1985; Lindsay & Knight, 2007).

وكل مرحلة من هذه المراحل الثلاث تتضمن مجموعة من الخطوات الإجرائيّة الجزئيّة، بحيث تتكامل هذه المراحل لإنتاج العمل الكتابيّ، ولا يعني تحديد الباحثين لهذه المراحل بهذا الشكل على أنها مراحل منفصلة، بل هي مراحل متداخلة، تأخذ الشكل الدائريّ بحيث يعود الكاتب من مرحلة ما بعد الكتابة إلى مرحلة ما قبل الكتابة لتحسين مساره وتجويد عمله الكتابيّ (عبد الباري، 2010).

وقبل أن يكتب الطالب أي عمل كتابيّ، لا بدّ أن يكون لديه استعداد كاف حول الموضوع الذي سيكتب فيه. ويبدأ يسأل نفسه سؤالا مهمًا، وهو ما مدى سيطرتي على هذا الموضوع؟ لأن الطالب لا يمكن أن يكتب موضوعًا دون أن يكون لديه معلومات سابقة عنه، بل يحتاج أيضا إلى مفردات تتعلق بذلك الموضوع، وهذا ما يحصل غالبًا لمتعلّم اللغة الثانية أو الأجنبيّة.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

ويستطيع الطالب البحث عن المعلومات التي يريدها باستخدام المفردات المفتاحيّة القليلة التي يمتلكها حول موضوع معيّن. وأشار كوفي (Coffey, 1987) إلى مجموعة من الإستراتيجيّات التي يستخدمها الكاتب للحصول على المعلومات والبيانات قبل الكتابة، وهي: العصف الذهنيّ Brainstorming، والمقابلة Interviewing، والملاحظة Observing، والحوار مع الورقة Conversation On Paper، وطرح الأسئلة Questions.

وبعد الحصول على المعلومات، يدخل الطالب المرحلة الثانية، وهي عبارة عن ترجمة الأفكار والآراء في الذهن إلى رموز، وتتطلب هذه المرحلة توظيف المهارات الكتابيّة مثل: التركيز على العنوان، وتدعيم الأفكار بالأدلة، وتنظيمها تنظيمًا تسلسليًا، واستخدام آليّات الكتابة من القواعد النحويّة والصرفيّة وعلامات الترقيم، واختيار المفردات المناسبة التي توضّح المعاني المقصودة. وسير الكتابة لا يكون سلسًا دائمًا، بل قد يتوقّف الكاتب توقّفًا طويلا لعدم قدرته على التعبير عن معان معيّنة، وفي هذه الحالة، قد تؤثّر لغته الأم في التعبير، ممّا يؤدي إلى ضعف الكتابة (Myers, 1997).

وفي المرحلة الأخيرة يتأكّد الكاتب من صحة كتابته، من حيث الأفكار المطروحة، والمفردات المختارة، والأساليب المستخدمة. وأما دور هذه المرحلة فهو إعادة النظر فيما كُتب شكلًا ومضمونًا حتى يكون العمل الكتابيّ صالحًا للقراءة Readability، وقد يضطرّ الكاتب للعودة إلى المرحلة الأولى إذا احتاج العمل الكتابيّ إلى تغيير جوهريّ.

وهكذا تتم عمليّات الكتابة عند الكتّاب بشكل عام، وعند الكاتب باللغة العربيّة كلغة ثانية أو أجنبيّة بشكل خاص، إذ يحتاج إلى عمليّة مراجعة أكثر ممّا يحتاج إليه الكاتب باللغة الأم؛ لاحتمال

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

وقوعه في سوء التعبير وركاكته، وسوء اختيار الألفاظ، وضعف التراكيب المستعملة، ووقوعه في الأخطاء الإملائيّة والنحويّة.

ولا تتم مهارة الكتابة بمجرد ملء الورقة البيضاء بكلمات كثيرة فحسب، وإنما هي عمليّة عقليّة يدويّة يمارسها الكاتب للتعبير عمّا في ذهنه، فتتمثّل العمليّة العقليّة في التصور الذهنيّ للأفكار، وترتيبها وتنظيمها، والعمليّة اليدويّة في رسم المفردات التي تعبر عن معاني الأفكار المقصودة، وبين هاتين العمليَّتَيْنِ علاقة قويّة تحصل بسرعةٍ فائقةٍ. وقد أشار الأدب التربويّ إلى أن العمل الكتابيّ لا يخرج عن كونه حصيلة عمليّات فكريّة ولغويّة وتنظيميّة. وفي هذه الدراسة اعتمدت المهارات الكتابيّة الخمس التي وضعها وانج ولياو (Wang & Liao, 2008) وطوّرها غورجاي وتفاكولي وأنصاري (Ghoorchaei, Tavakoli & Ansari, 2010). وقد ترجمت هذه المهارات من الإنجليزيّة إلى العربيّة ورتبت تقديراتها بشكل تنازلي (5 – 1) بناء على اقتراح المحكّمين. وهذه المهارات كالآتية:

أولا: التركيز Focus

يُعدّ التركيز مهارة من المهارات الكتابيّة، إذ يلعب دورًا مهمًّا في إنجاح العمل الكتابيّ. ويكون التركيز جيّدا عندما يحدّد الطالب العنوان الدقيق، ويخطط أفكاره ويرتّبها لتصبّ في الموضوع المراد.

ثانيا: التوضيح/التدعيم Elaboration

لا تتّضح الأفكار بمجرد سردها في العمل الكتابيّ، وإنما تحتاج إلى توضيح وتدعيم حتى تكون واضحة لدى القراء. ويعتبر التوضيح عنصرًا من عناصر الفقرة، وهو جزء لا يتجزأ منها، وقد تقع الأفكار محل التساؤل والشكوك إذا لم يتم توضحيها وتدعيمها بالأدلة والبراهين (Coffey,

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

1987)، وفي هذا الصدد، لا تُقْبَل الكتابة في الدراسات العلميّة والرسائل الجامعيّة إذا لم تكن أفكارها موثّقة.

ثالثا: التنظيم Organization

يُعدّ التنظيم مهارة من المهارات الكتابيّة، إذ يتطلب من الكاتب أن ينظّم عمله الكتابيّ تنظيمًا جيّدًا، وتنظيم الأفكار المطروحة بشكل متسلسل ومنطقيّ، فيبدأ الكاتب بالأفكار العامّة ثم الخاصّة، مراعيًا الربط والاتصال فيما بينها.

رابعا: استخدام آليّات الكتابة Convention

يُقصد بآليّات الكتابة في هذه الدراسة ضرورة التزام الكاتب وتقيّده بالقواعد الإملائيّة والنحويّة وعلامات الترقيم أثناء الكتابة، فالالتزام بهذه القواعد يجعل العمل الكتابيّ مقبولًا للقراءة؛ لأن الخطأ فيها قد يؤدي إلى سوء فهم المعنى المراد. وكثيرا ما يقع متعلّم اللغة الثانية أو الأجنبيّة في هذه الأخطاء، وخاصّة إذا كانت الكلمات متقاربة في الرسم.

خامسا: اختيار المفردات Vocabulary

يُعدّ اختيار المفردات المناسبة أمرًا أساسيًّا في العمل الكتابيّ، إذ إن المفردات تلعب دورا في إيصال المعاني التي يريدها الكاتب. وقد يقع متعلّم اللغة الثانية أو الأجنبيّة في سوء اختيار المفردات لقلة رصيده اللغويّ، ممّا يعيق وصوله إلى المعاني المرادة. وإضافة إلى ذلك قد تكون المفردات التي تم اختيارها غير مناسبة؛ ممّا يؤدي إلى اللبس والغموض.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

أهداف تدريس الكتابة

تتحدّد أهداف تدريس مهارة الكتابة حسب المستوى التعليميّ، وحسب البرنامج الذي يُقدم للطلاب، كما أن تدريس الكتابة بالعربيّة للناطقين بغيرها لا يختلف عن تدريسها للناطقين بها إلا أن التدريس للناطقين بغيرها يركّز كثيرا على اختيار المفردات المناسبة وتركيب الجمل الصحيحة.

وأشار مدكور وآخرون (2010) وطعيمة (2009) وعبد الله (2008) إلى مجموعة من الأهداف العامّة لتدريس الكتابة بالعربيّة للناطقين بغيرها، ولا بد أن يراعيها الطالب كالآتي:

أن يراعي التناسق والترابط وآليّات الكتابة فيما يكتبه، ويراعي المسافات بين الحروف والكلمات طولًا واتساعًا، وتناسق الكلمات في أوضاعها وأبعادها، ويستوفي العناصر الأساسيّة للموضوع، ويحسن استخدام عبارات المجاملة، ويترجم أفكاره في فقرات مستعملًا المفردات والتراكيب المناسبة، ويتمكّن من الكتابة السريعة والسليمة، ويقدر على وصف مشهد وصفًا صحيحًا، ويعرف حساسيّة المواقف ذات العلاقة بالأنماط الثقافيّة العربيّة.

وممّا يُلاحظ من الأهداف السابقة، أنها مناسبة للطلاب الماليزيّين الذين يلتحقون بالجامعات العربيّة، الذين درسوا قبل قدومهم مادة اللغة العربيّة في الصفوف الثانويّة، ممّا يمكّنهم من تحقيق الأهداف السابقة.

العلاقة بين مهارتي التحدّث والكتابة

تُعدّ مهارتا التحدّث والكتابة مهارتا الإنتاج، ومن خلالهما يتم إرسال الرسالة شفاهةً أو كتابةً إلى المستقبل مستمعًا كان أو قارئًا. فقد تبيّن بأن مهارتي التحدّث والكتابة المحصّلة النهائيّة للدراسات

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

اللغويّة (البجة، 1999)؛ لأنهما الوسيلة الأساسيّة في التعبير عن النفس والاتصال مع الآخرين وتسهيل عمليّة التفكير (الناقة، 1985).

وإن التحدّث باللغة الثانية أو الأجنبيّة ليس بالأمر السهل على الطالب، إذ يحتاج إلى استعداد قبل أن يتحدّث في موضوع أو قضيّة ما، فغالبًا ما يلجأ إلى كتابة ما يريد الحديث عنه أولًا من أجل تقليل الأخطاء اللغويّة (Offner, 1997).

وعلى الرغم من ذلك، فقد يكون التحدّث قبل الكتابة، وذلك عندما يريد الطالب أن يكتب في موضوع ما، فيتحدّث أولًا مع نفسه داخليًا، أو مع أصحابه إذا كان مكلّفًا ضمن مجموعة الطلبة بالعمل الكتابيّ. ويعدّ هذا النوع من التحدّث إستراتيجية من إستراتيجات العصف الذهنيّ (Fregeau, 1999).

ونظرًا لطبيعة التحدّث باللغة الثانية أو الأجنبيّة، فيشعر الطالب بالراحة في تعلّمها مقارنة مع تعلّم الكتابة؛ لأن التحدّث لا يحتاج إلى أدوات خارجيّة مثل القلم والورقة وغيرها، وما يهمه هو المواقف التي يتحدّث فيها بنفسه (طعيمة، 1987).

البرنامج الانغماسيّ اللغويّ

يعود مصطلح الانغماس Immersion إلى المنهج الدراسيّ في ثنائيّة اللغة Bilingual الذي طُبّق لأول مرة في سنة 1965 في مدرسة سانت لامبرت Saint Lambert، بكندا. وقد اعتمدت المدرسة اللغة الفرنسيّة لغة للتدريس، وكانت اللغة الأم للطلبة هي الإنجليزيّة، وأما المعلّمون فكانوا يتقنون ثنائيّة اللغة (الفرنسيّة والإنجليزيّة) (Swain, 1982).

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

وقد اشتهرت هذه التجربة التربويّة التي أثّرت في المجتمع الكَنَدِي بل العالم بأسره بفاعليّتها في تمكين أبناء الكنديِّين في اللغة الفرنسيّة واستخدامها في حياتهم اليوميّة، وفي الوقت نفسه، فقد احتفظوا بكفاءتهم في اللغة الأم الإنجليزيّة (Cummins & Swain, 1986). ويجدر بالذكر أن نجاح تجربة سانت لامبرت يعزى إلى ثلاثة عوامل هي، الأول: الطبيعة غير المعتادة لهذه التجربة، إذ شجعت الآباء في إرسال أبنائهم تطوّعًا، وفي الوقت نفسه كان لدى المعلّمين اهتمام حقيقيّ ورغبة صادقة في إنجاح التجربة. والثاني: الخلفيّة الثقافيّة للآباء، إذ اهتمّوا بتقدم أطفالهم لغويًّا وأكاديميًّا، واستطاعوا تقديم النماذج اللغويّة المناسبة والتشجيع المستمر لأطفالهم. والثالث: وظيفة كل من اللغتين ووضعهما الاجتماعيّ، إذ إنهما وقعتا في محل الاهتمام ثقافيًّا واقتصاديًّا في ذلك الوقت (سجوان ومكاي، 1995).

وانطلاقًا من ذلك، فقد ظهر عدد الدراسات العلميّة التي اهتمّت بهذا النوع من البرامج اللغويّة خاصّة في مجال تعليم اللغة الثانية أو الأجنبيّة؛ لأنه قادر على إتاحة فرص حيويّة للطلاب المشاركين لممارسة اللغة في مواقف طبيعيّة. وقد تطوّر البرنامج الانغماسيّ اللغويّ من حيث تطبيقه في المنهج الدراسيّ إلى أن أخذ شكل دورات مكثّفة أو علاجيّة (Lord, 2010).

وأما الدراسة الحالية فناقشت البرنامج الانغماسيّ اللغويّ الذي يشكل الدورات اللغويّة المكثّفة التي طُبّقت على الطلبة خارج المنهج الدراسيّ في الجامعة. وهناك برامج لغويّة عديدة تتمتع بالخصائص الأساسيّة نفسها التي تميّز بها البرنامج الانغماسيّ اللغويّ نحو: المخيّمات اللغويّة Language Camps، والبرامج الانغماسيّة الصيفيّة Summer Immersion Programs، والبرامج

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

اللاصفّيّة اللغويّة Out-Door Language Programs، وغيرها. وقد أشار كوان (Chowan, 1997) إلى محكّات أو معايير في إعداد البرنامج الانغماسيّ اللغويّ الفعال وهي كالآتي:

أولا: أن تكون اللغة الوسيطة للبرنامج لغة ثانية، ولا يسمح باستخدام اللغة الأم.

ثانيا: أن يتم تعلّم اللغة الثانية خلال التواصل الحقيقيّ الطبيعيّ.

ثالثا: أن تكون فعاليّات البرنامج متنوّعة بحيث يدور معظمها في الميدان أو خارج الصف.

رابعا: أن تهتم فعاليّات البرنامج بالمهارات اللغويّة.

خامسا: أن يحدّد البرنامج أوقاتا خاصّة للقراءة.

سادسا: أن يكون التقييم متكرّرًا ومنظّمًا.

نظريّات التعلّم التي بُنى عليها البرنامج الانغماسيّ اللغويّ

هناك بعض نظريّات التعلّم التي يقوم عليها البرنامج الانغماسيّ اللغويّ، وتنتمي هذه النظريّات إلى الاتجاه المعرفيّ والاجتماعيّ. فالتعلّم في السياق المعرفيّ والاجتماعيّ يتم بالعمليّات العقليّة العليا الممثلة في التفكير والإدراك والفهم والاستبصار والتنظيم، ومنها تحدث التغيّرات النمائيّة على أنماط السلوكات العقليّة والوجدانيّة والمهاريّة عند الطالب، نتيجة تفاعله مع الخبرات في البيئة الماديّة والاجتماعيّة.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

1. نظريّة بياجيه Jean Piaget's Theory

أشارت هذه النظريّة العقليّة إلى أن الطالب يمكنه أن يتعلّم أي موضوع بشرط أن يتناسب مع مرحلة نموه العقليّ، والطالب كإنسان يولد بقدر ضئيل من الانعكاسات العضويّة والقدرات الكامنة في صورة إستراتيجيّات في بنائه المعرفيّ. والإستراتيجيّة – من وجهة نظر بياجيه – هي الطريقة التي يستطيع الطالب من خلالها أن يتعامل مع المتغيّرات البيئيّة خلال مراحل نموه من أجل حدوث تفاعلات جديدة بينه وبين البيئة، وتتغيّر هذه الإستراتيجيّات تبعًا لنضجه وما يكتسبه من خبرات (Ormrod, 1995).

وأما علاقة هذه النظريّة بالبرنامج الانغماسيّ اللغويّ، فتتمثّل في استعداد الطلاب المشاركين لتعلّم اللغة الثانية أو الأجنبيّة عن طريق انغماسهم واندماجهم مع أبناء اللغة العربيّة في بيئتها الأصليّة. ولا يتم الانغماس والاندماج إلا إذا كانوا يمتلكون قدرة نفسيّة ولغويّة ليتفاعلوا في مواقف مختلفة.

2. نظريّة التعلّم ذو المعنى Meaningful Learning Theory

اشتهرت هذه النظريّة عند صاحبها أوزوبل Ausubel إذ فسّر التعلّم بأنه عمليّة عقليّة يقوم بها الطالب في تنظيم البنية المعرفيّة عنده، والعمل على ربطها بالخبرة التعلميّة الجديدة بصورة جوهريّة وطبيعيّة (Ormrod, 1995). ويتم هذا الربط بين البنية المعرفيّة والخبرة الجديدة في البرنامج الانغماسيّ اللغويّ، إذا نُظّمت المحتويات التعليميّة بالتتابع، ممّا يسهل على الطلاب المشاركين استيعاب المفردات وتوظيفها في جمل مفيدة.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

3. النظريّة المعرفيّة الاجتماعيّة Social Cognitive Theory

يُعدّ فايجوتسكي Vygotsky وبرونر Bruner من أصحاب النظريّة المعرفيّة الاجتماعيّة التي نظرت إلى التعلّم بأنه نمو عقليّ، يقوم على تفاعل الطالب مع معارف متنوّعة في البيئة، وقدرته على التوقّع والتنظيم والكشف والتعامل مع خيارات متعددة في آن واحد (Ormrod, 1995). وفي هذا الصدد، طُلب من الطلاب المشاركين في البرنامج الانغماسيّ اللغويّ أن يجمعوا أكبر عدد ممكن من المفردات الجديدة التي يحتاجون إليها ويسجّلوها في دفاترهم ليوظّفوها في حياتهم اليوميّة.

4. نظريّة التعلّم الاجتماعيّ Social Learning Theory

أشار باندورا Bandura صاحب هذه النظريّة إلى أن التعلّم يحدث من خلال ملاحظة سلوك الآخرين. فالتعلّم بالملاحظة Observational Learning يؤثّر كثيرا في حياة الطالب في كل المجالات، فتلعب العمليّات المعرفيّة دورا حاسما في تحديد ما يريد تعلّمه (Ormrod, 1995). فقد اهتمّ البرنامج الانغماسيّ اللغويّ بالزيارات الميدانيّة، إذ إنها تتيح للطلاب المشاركين الفرصة ليلاحظوا سلوكات مختلفة لم تكن جزءا من ذخيرتهم السلوكيّة.

علاقة البرنامج الانغماسيّ اللغويّ بمهارتي التحدّث والكتابة

يُعدّ البرنامج الانغماسيّ اللغويّ في أساسه برنامجًا مكثّفًا في تعليم اللغة الثانية أو الأجنبيّة بمهاراتها الأربعة: الاستماع والتحدّث والقراءة والكتابة. وأشارت الجمعيّة الأمريكيّة للتعليم الانغماسيّ American Council on Immersion Education (ACIE) في أحد تقاريرها إلى ضرورة الاهتمام

© Arabic Digital Library Yarmouk University

بالتعليم الانغماسيّ الذي أصبح منتشرًا؛ بفعاليّته في تعلّم اللغة الثانية أو الأجنبيّة لدى الطلبة في جميع المستويات التعليميّة (Met, 1993).

ونظرًا لطبيعة الفعاليّات اللغويّة للبرنامج الانغماسيّ، فقد تبيّن أن المشاركين في البرنامج يكون لديهم ثقة بالنفس عالية في استخدام اللغة المستهدفة شفاهةً وكتابةً؛ لأن البيئة التعليميّة تشجّعهم على ذلك. قد أثبتت الدراسات بأن تعلّم اللغة الثانية أو الأجنبيّة في بيئتها الأصليّة لا يُنكر جدواه؛ فتصبح لدى الطلاب المشاركين دافعيّة وجرأة في استخدام اللغة دون خوف من الوقوع في الأخطاء (Cohen, 1998). وهذه الجرأة تتحصّل لاضطرارهم للتواصل مع أبناء اللغة.

وأما تطبيق هذا البرنامج في البيئة العربيّة الأصليّة فإنه يمكن أن يكون فاعلًا في تحسين مهارة التحدّث بالعربيّة لدى المشاركين؛ لأنهم يمارسون اللغة العربيّة ممارسة مستمرة في حياتهم اليوميّة. ولم تكن الممارسة اللغويّة فيما بينهم فحسب، بل مع ميسّري البرنامج من أبناء العربيّة أثناء إقامة فعاليّات البرنامج، ويلعب الميسّرون دورًا مهمًّا في تقديم المساعدة اللازمة للمشاركين وتصحيح الأخطاء اللغويّة التي يقعون فيها؛ لأنهم يبقون على اتصال دائم مع بعضهم بوسائل التواصل الاجتماعيّة مثل الهواتف، والفيسبوك Facebook وتويتر Twitter وسكايب Skype. ومن مميّزات هذه الوسائل الحديثة أن الطالب يستطيع أن يتّصل بالآخرين بالكتابة أو بالصورة والكتابة معا، ممّا يساهم في تعلّم اللغة بسرعة.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

ثانيا: الدراسات السابقة

لم يتم العثور على دراسات سابقة تناولت موضوع البرنامج الانغماسيّ في تعليم اللغة العربيّة سوى دراسة مليمان (Milliman, 2010)، وأما في تعليم اللغة الإنجليزيّة فهي كثيرة. ومن المتعارف عليه، أن موضوع البرنامج الانغماسيّ اللغويّ لا يُدرس إلا في مجال تعليم اللغة كلغة ثانية أو أجنبيّة أو ثنائيّة اللغة. وقد قسّمت الدراسات السابقة إلى قسمين، فالقسم الأول يتعلق بالمتغيّر التابع الأول (مهارة التحدّث)، والقسم الثاني يتعلق بالمتغيّر التابع الثاني (مهارة الكتابة). وقد رُوعي في عرضهما التسلسل الزمنيّ من الأحداث إلى الأقدام.

الأول: الدراسات المتعلقة بمهارة التحدّث

قامت نور وعزة (Nur & Izah, 2011) بدراسة في ماليزيا تحت عنوان: المخيّمات اللغويّة وفعاليّاتها: إستراتيجية لتحسين كفاية الطلبة في اللغة الإنجليزيّة. هدفت إلى تقييم فعاليّة المخيّمات اللغويّة التي تم تطبيقها من قبل كلّيّة اللغات والاتصالات بجامعة السلطان زين العابدين في ماليزيا. تكوّنت عينة الدراسة من 114 طالباً وطالبةً، أجريت معهم المقابلات الشخصيّة الموجّهة لمعرفة المعلومات المستهدفة. وقد أوصت هذه الدراسة بضرورة إقامة الدورات اللغويّة المكثّفة للطلبة حتى يمارسوا اللغة الإنجليزيّة دون خوف أو خجل مع الميسِّرين الذين يقدّمون المساعدات اللغويّة ويصحّحون أخطاءهم اللغويّة.

وأجرت مليمان (Milliman, 2010) رسالة ماجستير في جامعة تكساس الأمريكيّة بعنوان: المكوّنات الأساسيّة في البرنامج الانغماسيّ اللغويّ الفعّال في تعليم اللغة العربيّة لطلبة المرحلة

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الثانويّة: دراسة حالة، هدفت إلى وصف نجاح مؤسسة تسمى بـ Middlebury-Monterey Language Academy في تطبيق البرنامج الانغماسيّ اللغويّ في تعليم اللغة العربيّة للأمريكيّين. وقد أوصت الدراسة بالاعتماد على الميسِّرين حتى يمارس المشاركون اللغة الثانية بشكل مستمر، كما أكّدت الدراسة ضرورة ممارسة اللغة المتعلّمة بعد الانتهاء من البرنامج الانغماسيّ اللغويّ، ويكون ذلك بعقد البرامج أو الدورات التي تجدد المعلومات وتزيد من دافعيّتهم لممارسة اللغة.

وفي دراسة أجراها فيور (Feuer, 2009) بعنوان: الأنشطة اللاصفّيّة الصيفيّة: برنامج تعليم اللغة الثانية من خلال مقارنة الثقافات، هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامجَيْنِ لغويَّيْنِ نُفّذا لمدة ثمانية أسابيع في تمكين مهارة التحدّث باللغتين الصينيّة والعبريّة. وقد طبّقت الدراسة على طلاب تتراوح أعمارهم بين أربع سنوات واثنتي عشرة سنة. ولتحقيق أهداف البرنامج فقد استخدمت العناصر التعليميّة كما هو موجود في البيئة الصفّيّة نحو: "غرفة الصف"، و"الطالب"، و"المعلم"، و"المناهج"، "والكتاب الدراسيّ" والاختبارات" و"المهارات اللغويّة الأربعة". وفي نهاية البرنامج، أجريت المقابلات الشخصيّة الموجّهة مع المشاركين، وبيّنت نتائجها أنهم استفادوا فائدة كبيرة من الأنشطة المصمّمة نحو: الأنشطة التطوّعيّة، واللقاءات مع الناطق الأصليّ، والبرامج الاجتماعيّة، خاصّة في تعليم اللغتين الصينيّة والعبريّة، واكتساب المهارات الاجتماعيّة نتيجة كثرة التعامل مع الميسِّرين.

وقام بارك (Park, 2009) بدراسة في الصين تحت عنوان: أثر المخيّم الصيفيّ للغة الإنجليزيّة من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانويّة. هدفت الدراسة إلى الكشف عن تصورات الطلبة حول فعاليّة البرنامج اللغويّ، وطُلب من المشاركين وعددهم 117 شخصًا أن يعبّروا عن وجهة نظرهم عن فعاليّة البرنامج في تحسين مهارة التحدّث بالإنجليزيّة، وقد لاحظ المشاركون أهمّيّة المخيّم اللغويّ

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

في إيجاد التفاعل المباشر والتواصل باللغة المستهدفة. وقد تبيّن من نتائج الدراسة أن هناك ثلاثة عوامل تؤثر في كفاية اللغة ودافعيّتها، أولًا: سياق أو نوع المخيّم اللغويّ، ثانيًا: التفاعل الطبيعيّ بين المشاركين والميسِّرين خلال الأنشطة اللغويّة المصمّمة، ثالثًا: كون الميسِّرين من ناطقي اللغة الإنجليزيّة الأم.

وأجرى ريد (Reid, 2006) دراسة في الصين تحت عنوان: المخيّم اللغويّ للغة الإنجليزيّة: سياق من سياقات التعلّم، وتمّ تطبيقها على طلاب الدراسات العليا والبكالوريوس من جامعة فيرمونت University of Vermont التي تقع في الصين. وقد أشرف على البرنامج اللغويّ مجموعة من معلمي اللغة الإنجليزيّة بالإضافة إلى عدد من الميسِّرين ممّن لهم خبرة في المخيّم اللغويّ. وتوصّلت الدراسة إلى وجود دور إيجابيّ للمخيم اللغويّ للغة الإنجليزيّة في تحسين مهارة التحدّث بالإنجليزيّة.

وقام ويكتيج ونسبيت وتيندال (Wighting, Nisbet & Tindel, 2006) بدراسة في الصين بعنوان: اكتشاف خبرة المخيّم اللغويّ للغة الإنجليزيّة بالصين: دراسة حالة وصفيّة. هدفت إلى وصف المخيّم اللغويّ للغة الإنجليزيّة الذي تم تنفيذه على الطلاب الصينيّين الذين تتراوح أعمارهم بين 8 سنوات و18 سنة. وكانت الأنشطة اللغويّة المصمّمة تتعلق بتحسين مهارة التحدّث بالإنجليزيّة، ولتحقيق ذلك الهدف فقد استعان المخيّم اللغويّ بمجموعة من الميسِّرين الذين أتوا من الولايات المتّحدة الأمريكيّة لإتاحة فرصة علميّة طبيعيّة للمشاركين في ممارسة اللغة الإنجليزيّة معهم بشكل فعّال. وأظهرت نتائج الدراسة إلى نتائج أهمها: فعاليّة المخيّم اللغويّ للغة الإنجليزيّة في تحسين مهارة التحدّث بالإنجليزيّة.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الثاني: الدراسات المتعلّقة بمهارة الكتابة

وقام لوان وجووا (Luan & Guo, 2011) بدراسة في الصين بعنوان: تطبيق البرنامج التعليمي الانغماسيّ في تعليم اللغة الإنجليزيّة كلغة ثانية لطلبة المرحلة الجامعيّة تكوّنت عينة الدراسة من 70 طالبا وطالبة، وقد طبّق البرنامج على مدار فصلَيْنِ دراسيَّيْنِ بفعاليّات لغويّة مختلفة نحو: الرحلات الميدانيّة، وتمثيليّات، ومسابقات الخطابة. ومن أهم نتائج هذه الدراسة: تحسّن مهارتي التحدّث والكتابة باللغة الإنجليزيّة لدى المشاركين.

وقام روكاسكين وهاريس (Rugasken & Harris, 2009) بدراسة بعنوان: المخيّم اللغويّ للغة الإنجليزيّة: برنامج انغماسيّ لغويّ في تايلاند. هدفت الدراسة إلى معرفة أثر البرنامج الانغماسيّ اللغويّ في اكتساب مهارة الكتابة، وتكوّنت عينة الدراسة من ثلاثة طلاب. ولم يخل البرنامج من الزيارات والرحلات التي من خلالها تمت ممارسة اللغة الإنجليزيّة بين الميسِّرين والمشاركين، ممّا أدّى إلى تشجيعهم على استخدام اللغة الثانية. وبعد مرور ثلاثة أيّام، طلب الباحثان من الطلاب المشاركين أن يكتبوا مقالاً حول خبراتهم السابقة لمدة عشرين دقيقة، ثم أعادا الطلب نفسه بعد اثني عشر يومًا. وقد أسفرت هذه الدراسة عن عدد من النتائج لعلّ أهمها: تحسّن الطلاب المشاركين في كتابة اللغة الإنجليزيّة، وارتفاع عدد الكلمات التي تم استخدامها بنسبة مئويّة مقدارها 116%، وزيادة عدد الجمل التي تم تكوينها بنسبة مئويّة مقدارها 78%. ولوحظ كذلك أنهم قد تحسّنوا في استخدام الأسماء والأفعال والصفة والموصوف وحروف الجر وأدوات الربط والضمائر والظروف.

ودرست فاطمة وفيشاليجي (Fatimah & Vishalache, 2006) دراسة في ماليزيا بعنوان: انغماس لغويّ للطلبة متدنّي التحصيل في اللغة الإنجليزيّة: مشروع ALEMAC، هدف هذا البرنامج

© Arabic Digital Library Yarmouk University

الانغماسيّ اللغويّ إلى تشجيع الطلاب المشاركين من الصف السادس لتعلّم اللغة الإنجليزيّة واستخدامها بشكل مستمر. وقد صممت فعاليّات لغويّة للبرنامج على مبدأ "اللغة تسلية"، وطبّقت على 98 طالبًا وطالبةً لمدة خمسة أيّام، وكان معهم ميسّرون لتقديم مساعدة خاصّة في ممارسة اللغة الإنجليزيّة. وبعد إجراء الملاحظات والمقابلات والاختبارين (القبليّ والبعديّ) أظهرت نتائج الدراسة ولعلّ أهمها: تحسّن الطلبة المشاركين في المهارات اللغويّة منها مهارة الكتابة.

وأما هوكينز (Hawkins, 2001) فقد أجرى دراسة بعنوان: أثر البرنامج الانغماسيّ اللغويّ على مدرسة ثانويّة في ولاية أركنساس Arkansas الأمريكيّة، هدفت إلى معرفة تأثيره في مهارة كتابة المقال ومقارنته مع برنامج تعليم اللغة الإنجليزيّة المعتاد للاجئين. وقد طبّقت هذه الدراسة على مجموعة من طلبة إسبانيا اللاجئين عددهم 10 طلاب على مدار خمسة أشهر. وقد أسفرت الدراسة عن نتائج عديدة من أهمها: فعاليّة البرنامج في تحسين التحرير الكتابيّ.

وتبيّن من استعراض الدراسات السابقة ذات الصلة أنها هدفت إلى تحسين الكفاية اللغويّة باللغة الثانية أو الأجنبيّة، ممّا يدلّ على أهمّية البرنامج الانغماسيّ اللغويّ في تحسين المهارات اللغويّة بشكل عام، ومهارتي التحدّث والكتابة بشكل خاص (Luan & Guo, 2011). وتجدر الإشارة إلى أن طلبة اللغة الثانية أو الأجنبيّة يحتاجون إلى فرص كافية ومواقف مختلفة ليمارسوا اللغة المستهدفة مع وجود الجهة المؤهّلة أي الميسّرين في تصويب أخطائهم. وأما من ناحية ضرورة التفاعل بين الطلاب وأبناء اللغة فلا يُنكر جدواه أبدًا، إذ إن جميع الدراسات السابقة التي تم عرضها، أشارت إلى مشاركة الميسّرين – من أبناء اللغة المتعلّمة أو ممّن يتمكّن منها – في البرنامج الانغماسيّ اللغويّ. وبناء على ذلك، فقد رُوعي في إجراء الدراسة الحالية اختيار بعض الميسّرين ممن

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

يستطيع أن يمارس اللغة العربيّة السليمة ليقتدي به مشاركو البرنامج، ويساعدهم في اكتساب اللغة شفاهةً وكتابةً.

وأما المستوى التعليميّ الذي تناولته الدراسات السابقة فكان من المرحلة الأساسيّة حتى الجامعيّة. ويشير هذا إلى أن البرنامج الانغماسيّ اللغويّ مناسب لأي مستوى من المستويات التعليميّة إلا أن نتاجاته تختلف من برنامج إلى آخر. وفي هذا الصدد، تم تحديد النتاجات اللغويّة للدراسة الحالية التي تتناسب مع الطلاب الماليزيّين المشاركين ممّن لديهم معلومات سابقة حول اللغة العربيّة.

وممّا تتميّز به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، أنها أول دراسة من نوعها في العالم العربيّ تناولت المتغيّر المستقل: البرنامج الانغماسيّ اللغويّ في تعليم اللغة العربيّة كلغة ثانية أو أجنبيّة والذي طبّق في بيئة اللغة المستهدفة الأصليّة في الأردن، كما تميّزت بتركيزها على مهارتين من المهارات اللغويّة الأربع هما: التحدّث والكتابة فقط، وقياسهما بمعايير المهارت الفرعيّة وتقديراتها التي استخدمت في دراسات علميّة في مجال تعليم اللغة الثانية أو الأجنبيّة.

© Arabic Digital Library Yarmouk University

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمّن هذا الفصل وصفًا لأفراد الدراسة، وأدواتها وطريقة إعدادها، والإجراءات التي اتبعت من حيث صدقها وثباتها، وتوضيحًا لمكوّنات البرنامج وتوصيف فعاليّاته، وتكلفته، وبيان إجراءات تطبيقها، وبيانًا لمتغيّرات الدراسة والمعالجات الإحصائيّة المستخدمة.

أفراد الدراسة

تكوّن أفراد الدراسة من 17 طالبًا ماليزيًّا (انظر الملحق ش) من طلاب السنة الأولى الذين التحقوا بتخصّص اللغة العربيّة وآدابها في كلّيّة الآداب بجامعة اليرموك في الفصل الأول من العام الدراسيّ 2013/2012.

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث ببناء ثلاث أدوات، وتم التحقّق من صدقها وثباتها، وأما الإجراءات التي اتبعت في بناء كل واحدة منها كالآتي:

أولا: اختبار مهارة التحدّث

هو اختبار شفويّ موقفيّ، أُجري بطريقة المقابلة الموجّهة Directed Interview، قسّم إلى خمسة أقسام وفقًا لمهارات التحدّث الخمس، وتكوّن كل قسم من ثلاثة أسئلة تمثّل المواقف التي يعتادها الطلاب الماليزيّون في حياتهم اليوميّة في الأردن. وطُلب منهم اختيار سؤال واحد من كل

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

قسم لقياس مهارات التحدّث الخمس (الطلاقة، والتواصل، واستخدام المفردات، وبناء الجملة، والابتعاد عن اللُّكْنَة الأجنبيّة)، وأما الإجراءات التي اتبعت في بناء هذا الاختبار فكانت كالآتي:

1- الاطّلاع على الأدب التربويّ المتعلق بمهارة التحدّث بشكل عام، ومهارة التحدّث لمتعلّم اللغة الثانية أو الأجنبيّة بشكل خاص.

2- البحث عن مهارات التحدّث الفرعيّة ومعاييرها لمتعلّم اللغة الثانية أو الأجنبيّة.

3- اختيرت المهارات المناسبة ومعاييرها التي وضعها هقز (Hughes, 2003) ثم ترجمت من الإنجليزيّة إلى العربيّة، وعرضت على مجموعة من المحكّمِين (انظر الملحق ز) للتأكّد من مدى ملاءمتها للغة العربيّة، وأعيد ترتيب تقديرات معاييرها من الأعلى إلى الأدنى (انظر الملحق ب). واعتمدت هذه المهارات لعدم وجود دراسة علميّة في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها.

4- تم اختيار المواقف الحيويّة التي تتناسب مع الطلاب المشاركين الماليزيّين في الأردن من أجل صياغة أسئلة الاختبار.

5- بناء أسئلة اختبار مهارة التحدّث على نهج المقابلة الشخصيّة الموجّهة بهدف جعل الطلاب المشاركين يجيبون عن الأسئلة عن طريق الحوار والتواصل اللغويّ (الغامدي، 1997).

صدق اختبار مهارة التحدّث

للتّحقق من صدق الاختبار، تم عرضه على المحكّمِين من أعضاء هيئة التدريس المتخصّصين في مناهج اللغة العربيّة وأساليب تدريسها، وتعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها والقياس والتقويم وعلم النفس في الجامعات الأردنيّة ومراكز تعليم اللغة العربيّة للأجانب بالأردن (انظر الملحق ز). وقد طُلب منهم إبداء آرائهم من حيث: مدى مناسبة مهارات التحدّث الخمس المحدّدة للغة العربيّة

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

كلغة ثانية أو أجنبيّة، ومناسبة أسئلة الاختبار لمستوى الطلاب المشاركين، ومدى مناسبة المدّة الزمنيّة المقترحة، وإبداء أية ملاحظات أو مقترحات. وقد أخذت ملاحظات المحكّمِين، وعدّلت بعض الأسئلة لتتناسب مع مستوى القدرات اللغويّة للطلاب المشاركين.

ثبات اختبار مهارة التحدّث

طُبّق اختبار التحدّث على عيّنة استطلاعيّة مكوّنة من خمسة عشر طالبًا ماليزيًّا، وتم تصحيح الاختبار من قبل المصحِّحَيْن وفقا لنموذج تصحيح مهارة التحدّث (انظر الملحق ت)، ثم حسب معامل الاتفاق بينهما باستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson، وقد بلغت نسبة الاتفاق بين المصحِّحَيْن 0.89، وهي نسبة اتفاق مقبولة للدراسة الحالية كما هو مبيَّن في الجدول 1 الآتي:

الجدول 1

معاملات ثبات التوافق (بين المصحِّحَيْن) لكل مهارة من مهارات التحدّث وعليها ككل

المهارة	معامل ثبات التوافق
الطّلاقة	0.82
التواصل	0.84
استخدام المفردات	0.77
بناء الجملة	0.80
الابتعاد عن اللُّكنة الأجنبيّة	0.82
مهارات التحدّث ككل	0.89

© Arabic Digital Library Yarmouk University

ثانيا: اختبار مهارة الكتابة

تكوّن من خمسة موضوعات، اختار الطلاب المشاركون واحدا منها وكتبوا فيه بحدود 150 كلمة. ومن خلال تصحيح هذه الموضوعات الإنشائيّة المكتوبة قيست مهارات الكتابة الخمس (التركيز، والتوضيح، والتنظيم، واستخدام آليّات الكتابة، واختيار المفردات). وكانت الإجراءات التي اتبعت في بناء هذا الاختبار كالآتي:

1- الاطّلاع على الأدب التربويّ المتعلق بمهارة الكتابة بشكل عام، ومهارة الكتابة لمتعلّم اللغة الثانية أو الأجنبيّة بشكل خاص.

2- البحث عن مهارات الكتابة الفرعيّة ومعاييرها لمتعلّم اللغة الثانية أو الأجنبيّة.

3- تم اختيار المهارات الفرعيّة ومعاييرها التي وضعها وانج ولياو (Wang & Liao, 2008) وترجّمت من الإنجليزيّة إلى العربيّة، وعرضت على مجموعة من المحكّمِين (انظر الملحق ز) للتأكّد من مدى ملاءمتها للغة العربيّة، وأعيد ترتيب تقديراتها من الأعلى إلى الأدنى (انظر الملحق ج)، واعتمدت مهارات الكتابة الفرعيّة الخمس لعدم الحصول على غيرها من مهارات الكتابة المدروسة في مجال تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها.

4- تحديد موضوعات الكتابة لاختيار واحد منها للكتابة فيه.

صدق اختبار مهارة الكتابة

للتّحقق من صدق الاختبار، تم عرضه على المحكّمِين من أعضاء هيئة التدريس المتخصّصين في مناهج اللغة العربيّة وأساليب تدريسها، وتعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها والقياس

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

والتقويم وعلم النفس في الجامعات الأردنيّة ومراكز تعليم اللغة العربيّة للأجانب (انظر الملحق ز). وقد طُلب منهم إبداء آرائهم من حيث: مدى مناسبة مهارات الكتابة الخمس المحدّدة للغة العربيّة كلغة ثانية أو أجنبيّة، ومناسبة موضوعات الكتابة لمستوى الطلاب المشاركين، ومدى مناسبة المدّة الزمنيّة المقترحة، وإبداء أية ملاحظات أو مقترحات. وأخذت ملاحظات المحكّمِين بتعديل بعض موضوعات الكتابة لتتناسب مع مستوى الطلاب المشاركين وتقليل عدد الكلمات من 200 إلى 150 كلمة.

ثبات اختبار مهارة الكتابة

طُبّق اختبار الكتابة على عيّنة استطلاعيّة مكوّنة من خمسة عشر طالبًا ماليزيًّا، وتم تصحيح الاختبار من قبل المصحِّحَيْن (انظر الملحق ح)، ثم حسب معامل الاتفاق بينهما باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وقد بلغت نسبة الاتفاق بين المصحِّحَيْن 0.86، وهي نسبة اتفاق مقبولة للدراسة الحالية كما هو مبيَّن في الجدول 2 الآتي:

الجدول 2

معاملات ثبات التوافق (بين المصحِّحَيْن) لكل مهارة من مهارات الكتابة وعليها ككل

المهارة	معامل ثبات التوافق
التركيز	0.86
التوضيح	0.80
التنظيم	0.77
استخدام آليّات الكتابة	0.74
اختيار المفردات	0.81
مهارات الكتابة ككل	0.86

© Arabic Digital Library Yarmouk University

ثالثا: المقابلة شبه المنظّمة Semi-Structured Interview

هدفت المقابلة التي تكوّنت من ستة أسئلة (انظر الملحق خ) إلى الحصول على بيانات ومعلومات لتدعيم النتائج الكميّة، ووُجّهت الأسئلة إلى الطلاب المشاركين من أجل الوصول إلى تصوّر حقيقيّ عن إدراكهم لفعاليّات البرنامج الانغماسيّ اللغويّ، وأدوارهم واهتماماتهم فيها، ومشاعرهم ودوافعهم ومعتقداتهم نحوها، والتحقّق من صحة البيانات والمعلومات التي توصّلت إليها الدراسة.

صدق أداة المقابلة شبه المنظّمة

تم التأكّد من صدق أداة المقابلة شبه المنظّمة بعرض أسئلتها على مجموعة من المحكّمِين من أعضاء هيئة التدريس المتخصّصين في مناهج اللغة العربيّة وأساليب تدريسها، وتعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها والقياس والتقويم وعلم النفس في الجامعات الأردنيّة ومراكز تعليم اللغة العربيّة للأجانب بالأردن (انظر الملحق ز)، وقد طُلب منهم إبداء آرائهم من حيث: مدى موافقة أسئلة المقابلة مع أهداف البرنامج، ومدى مناسبتها لمستوى الطلاب المشاركين، وإبداء أية ملاحظات أو مقترحات إضافيّة. وقد أُخذت ملاحظات المحكّمِين بإعادة صياغة أسئلة المقابلة لتتناسب مع أهمية الدراسة.

وقام الباحث بعدد من الإستراتيجيّات لتعزيز صدق المقابلة، هي:

1- أجريت المقابلة باللغة الماليزيّة بهدف الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات؛ لأن استخدام اللغة العربيّة قد تعيق الطلاب المشاركين عن التعبير عمّا في أنفسهم، ممّا يؤدي إلى ضعفهم في الإفصاح عن المعلومات المرادة.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

2- لم تُجر المقابلة في مكان واحد وموعد محدّد مسبقًا، بل أجريت في أماكن مختلفة نحو المطعم، والبيت، والمسجد، وتم ذلك حسب الاتفاق مع الطلاب المشاركين، وأما بالنسبة لوقت المقابلة فكان الباحث يتّفق معهم على أوقات تناسبهم وتريحهم نفسيًّا.

3- كتابة المعلومات والبيانات ثم طُلب من الطلاب المشاركين أن يراجعوها وينقّحوها؛ لتكون المعلومات أو التفسيرات متوافقة مع ما قصدوه.

4- لم يكتف الباحث بجمع البيانات والمعلومات من قبل الطلاب المشاركين فقط، ولكنه لجأ إلى تدعيمها بالدراسات السابقة وآراء الخبراء في هذا المجال تطبيقًا لمبدأ التثليث Triangulation في جمع البيانات النوعيّة.

البرنامج الانغماسيّ اللغويّ Language Immersion Program

اتبعت عدد من الخطوات في إعداد البرنامج الانغماسيّ اللغويّ كالآتي:

1- الاطلاع على الأدب النظريّ والدراسات السابقة ذات العلاقة بالتعليم الانغماسيّ Immersion Education وتعليم اللغة الثانية والأجنبيّة Teaching Second & Foreign Language، خاصّة تلك الدراسات التي تناولت البرامج الانغماسيّة اللغويّة.

2- تحديد فعاليّات البرنامج الانغماسيّ اللغويّ التي تكوّنت من الزيارات واللقاءات والمقابلات والدروس الشفويّة والكتابيّة.

3- عرض البرنامج على مجموعة من المحكَّمِين (انظر الملحق ز) من أعضاء هيئة التدريس المتخصّصين في مناهج اللغة العربيّة وأساليب تدريسها، وتعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، في الجامعات الأردنيّة ومراكز تعليم اللغة العربيّة للأجانب في الأردن. وقد طُلب منهم الاطّلاع على

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

البرنامج الانغماسيّ اللغويّ وإبداء آرائهم بفعاليّات البرنامج ومدى توافقها وأهداف الدراسة، ومدى كفاءتها في تحسين مهارتي التحدّث والكتابة، ومناسبتها لمستوى الطلاب المشاركين الماليزيّين، كما طلب منهم إبداء أية ملاحظات أو مقترحات مناسبة.

4- الأخذ بآراء المحكّمين ومقترحاتهم بتغيير بعض فعاليّات البرنامج بفعاليّات أكثر مناسبة في تعلّم مهارتي التحدّث والكتابة، وإعادة ترتيبها بصورتها النهائيّة.

التعريف بالبرنامج

بُني البرنامج على فكرة أساسيّة مفادها أن تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها يكون أكثر فعاليّة إذا وُضع الطلاب المشاركون في البيئة العربيّة الأصليّة، وأتيحت لهم فرص واسعة للانغماس والاندماج مع أبناء اللغة (طعيمة، 2002). وقد صمّمت الفعاليّات اللغويّة للبرنامج، وتم تنفيذها بمشاركة أبناء اللغة أو ما يُسَمَّوْنَ بالميسِّرين Facilitators الذين يمتلكون القدرة على التحدّث والكتابة باللغة السليمة، من أجل تقديم المعونة اللغويّة اللازمة للمشاركين (Chowan,1997). فقد نَهَجَ البرنامج نَهْجًا يُعرف بـ" اللغة تسلية Language is Fun لإضفاء جوٍّ من المتعة والبهجة في تعلّم اللغة (Rugasken & Harris, 2009).

أهداف البرنامج

يتوقّع من الطلاب المشاركين في البرنامج، أن يحققّوا الأهداف الآتية:

1- تعميق وعيهم بمهارتي التحدّث والكتابة باللغة العربيّة، باعتبارهما وسيلة من وسائل المعرفة.

2- تنبيههم إلى أن تعلّم اللغة العربيّة يحتاج إلى ممارسة مستمرّة حتى يتحسّن مستواهم اللغويّ.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

3- إكسابهم مهارات التواصل الاجتماعيّ مع البيئة التي يعيشون فيها؛ لإغناء رصيدهم اللغويّ وتحسين مهارات التحدّث والكتابة عندهم.

4- تنمية أساليب التعلّم الذاتي لدى المشاركين، وتطوير قدراتهم على التحدّث والكتابة باللغة العربيّة.

أسس بناء البرنامج

رُوعي في بناء هذا البرنامج مجموعة من الأسس والقواعد ليكون مناسباً ومنسجماً مع أهداف هذه الدراسة، ولعلّ أبرز هذه الأسس:

1- إن تعلّم مهارتي التحدّث والكتابة باللغة العربيّة بشكل خاص، وباقي المهارات بشكل عام، يحتاج إلى ممارسة عمليّة مع أبنائها، والاندماج بهم والتواصل معهم، ولذلك طُبّق هذا البرنامج في الأردن.

2- يؤكّد الأدب النظريّ في مجال تعليم اللغة كلغة ثانية أو أجنبيّة، أنه لا بد من توفير الفرص الإضافية غير الأنشطة الصفّية لتحسين مستوى الطلاب في إتقان اللغة المتعلّمة (Walker & Tedick, 2000).

3- إن الانغماس اللغويّ بين الناطقين باللغة العربيّة والناطقين بغيرها يُسهم بشكل كبير في تعلّم اللغة من حيث مفرداتها وتراكيبها وتعبيراتها ولهجاتها.

مُسوغات بناء البرنامج

لعلّ أبرز مسوغات بناء البرنامج الانغماسيّ اللغويّ في الدراسة الحالية هي:

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

1- ملاحظة ضعف الطلاب الماليزيّين الذين التحقوا في الجامعة في السنوات السابقة في اللغة العربيّة، ويُتوقّع أن يسود هذا الضعف عند الطلاب المستجدّين، خاصّة في مهارتي التحدّث والكتابة.

2- استغلال فرصة التحاق الطلاب الماليزيّين بالدراسة في جامعة اليرموك بالأردن، وهي دولة عربيّة مناسبة لتطبيق البرنامج الانغماسيّ اللغويّ.

3- الشكوى الدائمة من إدارة الكلّيّة ومدرسِيْها من ضعف الطلاب الماليزيّين في اللغة العربيّة بشكل عام، وفي مهارتي التحدّث والكتابة بشكل خاص.

4- مجرد الدراسة في الدول العربيّة لا يضمن للطلاب الماليزيّين التحسّن في مهارتي التحدّث والكتابة بالعربيّة بشكل جيد.

5- تقدير أهمّية امتلاك الطلاب الماليزيّين لمهارتي التحدّث والكتابة بالعربيّة في تحقيق التعلّم الجيّد، والتواصل الاجتماعيّ الفعّال، والتفوّق في التحصيل الدراسيّ.

6- تزايد أعداد الطلاب الماليزيّين الذين يلتحقون بجامعة اليرموك، وخاصّة في التخصّصات التي تحتاج الدراسة فيها إلى اللغة العربيّة أكثر من غيرها.

محتويات البرنامج التعليميّة

تكوّن البرنامج من نوعين من المحتويات التعليميّة، الأول: الدورس التعليميّة، والثاني: الأنشطة اللغويّة. وقد هدف النوع الأول إلى تمكين الطلاب المشاركين في مهارتي التحدّث والكتابة من خلال معالجة موضوعاتها وتدريباتها، وقد اختيرت هذه الدروس من سلسلة كتب "لغتنا العربيّة" للصفوف الرابع (2005) والخامس (2006) والسادس (2007)، التي أقرّتها وزارة التربية والتعليم

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الأردنيّة. وموضوعات الدروس الشفويّة والكتابيّة والصفوف التي أخذت منها موضّحة في الجدول 3 الآتي:

الجدول 3

موضوعات الدروس الشفويّة والكتابيّة والصفوف التي أُخذت منها

الدروس الشفويّة	الدروس الكتابيّة
شجرة الزيتون: الصف الرابع، ج1، ص. 42	عمر يتفقد الرعية: الصف الرابع، ج1، ص. 66
طريق السلامة: الصف الرابع، ج1، ص. 80	الأمثال العربيّة: الصف الرابع، ج1، ص. 26
عصر الحاسوب: الصف الرابع، ج2، ص. 16	تأملات رمضانيّة: الصف السادس، ج1، ص. 31
الأرض الطيّبة: الصف الرابع، ج2، ص. 35	الدواء في الغذاء: الصف الخامس، ج1، ص. 51
صاحب النّقب: الصف الخامس، ج2، ص. 37	نعمة الماء: الصف السادس، ج1، ص. 65

وأما النوع الثاني من المحتويات التعليميّة فهو الأنشطة اللغويّة التي تتيح للمشاركين ممارسة اللغة العربيّة مع أبنائها بشكل حيويّ وطبيعيّ. وقد كان لهذه الأنشطة النصيب الأكبر (70%) من فعاليّات البرنامج. ومن الأمثلة على هذه الأنشطة: الزيارات الميدانيّة، واللقاءات، والمقابلات، وقراءة الصحف والمجلات، والألعاب اللغويّة. وقد تمت الاستعانة بالميسِّرين في تنفيذ تلك الأنشطة من أجل تحقيق الانغماس اللغويّ الحقيقيّ بين المشاركين وأبناء اللغة.

فعاليّات البرنامج والمدّة الزمنيّة المخصّصة لها

طُبّق البرنامج الذي احتوى على فعاليّات لغويّة مختلفة على مدار خمسة أشهر، وقد تم تنفيذ هذه الفعاليّات بمعدل أربع إلى ست فعاليّات في الأسبوع، واختلفت المدّة الزمنيّة لكل فعاليّة من هذه الفعاليّات واختلف مكان تطبيقها حسب أهدافها وطبيعتها. وأقيمت بعض الفعاليّات في المقرّ الرئيس

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

للبرنامج الذي حوى وسائل تعليمية كالسبورة والقلم، والكمبيوتر، والصحف اليوميّة والمجلات، وبعض المعاجم والمراجع والمصادر. والجدول 4 يبيّن توزيع فعاليّات البرنامج الانغماسيّ اللغويّ حسب تكرارها ومدتها الزمنيّة الإجماليّة.

الجدول 4

توزيع فعاليّات البرنامج حسب تكرارها ومدّتها الزمنيّة الإجماليّة

الرقم	الفعاليّات	تكرارها	مدّتها
1	تعليمات البرنامج	1	ثلاث ساعات
2	اختبار مهارة التحدّث القبليّ	1	أربع ساعات
3	اختبار مهارة الكتابة القبليّ	1	ساعة ونصف
4	دروس التعبير الشفويّ	5	ثلاث ساعات x 5 = خمس عشرة ساعة
5	دروس التعبير الكتابيّ	5	ثلاث ساعات x 5 = خمس عشرة ساعة
6	لقاءات مهارة التحدّث	5	ثلاث ساعات x 5 = خمس عشرة ساعة
7	لقاءات مهارة الكتابة	5	ثلاث ساعات x 5 = خمس عشرة ساعة
8	لقاءات المشاركين مع الشباب العرب	3	ثلاث ساعات x 3 = تسع ساعات
9	مراجعات المفردات الجديدة	5	ساعتان x 5 = عشر ساعات
10	الألعاب اللغويّة	3	ساعتان x 3 = ست ساعات
11	مشاهدة الأفلام	3	ساعتان x 3 = ست ساعات
12	قراءة بعض الصحف اليوميّة والمجلات	5	ساعتان x 5 = عشر ساعات
13	الزيارات إلى القرى	3	اثنا عشرة ساعة x 3 = 36 ساعة
14	المقابلات مع الشخصيّات المهمّة	3	ثلاث ساعات x 3 = تسع ساعات
15	اللقاء مع الخبير	1	أربع ساعات x 1 = أربع ساعات
16	التجوال في السوق	2	أربع ساعات x 2 = ثماني ساعات
17	المكالمات الهاتفيّة	2	ساعتان x 2 = أربع ساعات
18	التقويم التكوينيّ للتحدّث	4	أربع ساعات x 4 = ست عشرة ساعة
19	التقويم التكوينيّ للكتابة	4	ساعتان x 4 = ثماني ساعات

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الرقم	الفعاليّات	تكرارها	مدتها
20	اختبار التحدّث البعديّ	1	أربع ساعات
21	اختبار الكتابة البعديّ	1	ساعة ونصف
المجموع الكلي			**200 ساعة**

توصيف فعاليّات البرنامج

قام الباحث بتوصيف فعاليّات البرنامج بالتفصيل من حيث أهدافها وأنشطتها والإجراءات التي اتبعت في تنفيذها كالآتي:

1- تعليمات البرنامج

أعطيت تعليمات فعاليّات البرنامج مفصّلةً للطلاب المشاركين لتشجيعهم على المشاركة في البرنامج والالتزام بالحضور، وتمّ توزيع نموذج المشاركة عليهم من أجل الحصول على موافقتهم بالتوقيع على المشاركة. ووُزّعت عليهم ملفّات البرنامج التي تشتمل على قلم ودفتر وأوراق الدروس والجدول الزمنيّ للبرنامج.

2- الاختبار القبليّ والبعديّ

أُجري الاختبار القبليّ لمعرفة مستوى المشاركين، وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج أعيد تطبيق الاختبار لقياس التحسّن الذي طرأ عليهم.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

3- الزيارات إلى القرى

تم ترتيب الزيارات إلى ثلاث قرى من أجل تعريف الطلاب المشاركين بثقافة المجتمع الأردنيّ، وتعريضهم لممارسة اللغة العربيّة شفاهةً وكتابةً في مواقف لغويّة واقعيّة، فكانت فعاليّات الزيارات الثلاث التي أقيمت في أيام الجمعة بدأت بتجمّع الطلاب المشاركين وانطلاقهم في الساعة الثامنة صباحًا إلى القرية. وعند وصولهم يتناولون وجبة الإفطار سويًّا.

وبعد الإفطار، ذهبنا مثلًا إلى معصرة الزيتون في قرية الشجرة وتعرّفنا على مرافقها وأجهزتها والعاملين فيها وعلى روّادها، واستمعنا من الفنّيّين فيها إلى تعليمات حول كيفيّة إنتاج زيت الزيتون. وكان يطلب من الطلاب المشاركين تسجيل الأفكار الرئيسة والكلمات الجديدة أثناء اللقاء مع القائمين على المعصرة، ثم تتاح لهم الفرصة لطرح الأسئلة والاستفسارات، وقد يساعدهم الميسّرون في إعادة الشرح لبعض الأفكار عندما يكون الحوار والنقاش سريعًا وباللهجة العاميّة. وأما في قرية صما والصريح فقد ذهبنا إلى المسجد وطلب من الطلاب المشاركين تسجيل أفكارهم وملاحظاتهم حول اللقاء مع الميسّرين والمصلين.

وعند الذهاب إلى المسجد لأداء صلاة الجمعة طلب منهم كتابة الأفكار الرئيسة لخطبة الجمعة كنشاط كتابيّ في الزيارة. وبعد الانتهاء من الصلاة، ذهبنا إلى بيت أحد الميسِّرين لعقد جلسة تعارف مع الميسِّرين الذين رافقونا طيلة الزيارة، ثم قسّم الطلاب المشاركون إلى خمس مجموعات لتناول وجبة الغداء، وكان مع كل مجموعة ميسّر أو أكثر، وأثناء ذلك دار الحوار فيما بيننا حول موضوعات عديدة، كالحديث عن أكلات شعبيّة ماليزيّة، إذ كان يطلب من الميسِّرين إتاحة الفرصة للطلاب المشاركين التحدّث أكثر منهم، وكان ذلك بإثارتهم وطرح عدد من الأسئلة حول الموضوع

© Arabic Digital Library Yarmouk University

الذي يتحدّثون فيه. وقد يتدخّل الباحث أثناء حديثهم؛ لترجمة بعض المصطلحات الماليزيّة إلى العربيّة، مما يساعد الطلاب المشاركين ويدفعهم إلى الاستمرار في الحديث دون توقّف.

وكنّا نجلس بعد الغداء خارج البيت في حلقات صغيرة تستمر حتى صلاة العصر، لمناقشة موضوعات مختلفة يتحدّث الطلاب المشاركون فيها أكثر من الميسِّرين الذين يقومون بدورهم في اكتشاف الأخطاء اللغويّة التي يقع فيها الطلاب المشاركون وتصحيحها. وبعد الصلاة قمنا بزيارة مركز المحافظة على القرآن الكريم للتّعرف على أنشطته وبرامجه ومدرسيه.

ثم زرنا أحد أهل العلّم المشهورين بالصلاح والعلم ليستمعوا إلى توجيهاته القيّمة تشجيعًا لهم على الدراسة وتعلّم اللغة العربيّة، وإذا وجد الباحث صعوبة في فهم الحديث واستيعابه لدى الطلاب المشاركين فيلجأ إلى ترجمته إلى اللغة الماليزيّة لئلا يشعروا بالملل. وبعد صلاة المغرب غادرنا القرية متّجهين إلى مساكننا ووصلنا إليها الساعة الثامنة مساء تقريبًا.

4- الدروس الشفويّة والكتابيّة

تم إعطاء الدروس الشفويّة والكتابيّة (انظر الملحقين د و ذ) للطلاب المشاركين ضمن فعاليّات البرنامج لتدريبهم على مهارتي التحدّث والكتابة من خلال النصوص المختارة وأسئلتها وتدريباتها. والجدير بالذكر، أن النصوص التي تم اختيارها لها علاقة بالثقافة العربيّة لتعريف الطلاب المشاركين بها. وأما بالنسبة لأسئلة الدروس فقد أعدّها الباحث اعتمادا على سلسلة كتب العربيّة للحياة منهج متكامل في تعليم العربيّة لغير الناطقين بها (صيني وعبد العزيز وصالح وسليمان،

© Arabic Digital Library Yarmouk University

1995). وقد تمّ تنظيم هذه الدروس وفق دليل المعلم لكتب اللغة العربيّة لصفوف الرابع والخامس والسادس التي أقرّها مجلس التربية والتعليم في الأردن.

5- لقاءات التحدّث والكتابة

أجريت اللقاءات المتعددة لتدريب الطلاب المشاركين على مهارتي التحدّث والكتابة بشكل مكثّف، واستخدمت فيها طريقة التدريب والممارسة drill & practice حتى يتمكّنوا من المهارتين. وقد طُلب منهم أن يجروا حواراً في كل لقاء من لقاءات التحدّث الخمسة عن موقف أو موقفين نحو: الحوار بين البائع والمشتري، وبين سائق سيارة الأجرة والراكب، وبين الشرطي والطالب، وبين صاحب البيت والمستأجر وغيرها من المواقف الحياتيّة. وأما في لقاءات الكتابة فقد طلب منهم أن يكتبوا في موضوع أو موضوعين بشكل فرديّ أو جماعيّ نحو: كيف نتعلّم اللغة العربيّة، وما الطرق المثلى في اكتساب مهارة التحدّث بالعربيّة، وكيف نتمكّن من الكتابة بالعربيّة وغيرها من الموضوعات التي تثير حماستهم في تعلّم اللغة العربيّة. والجدير بالذكر أن الباحث اتّخذ التصحيح الجماعي correction grouping طريقةً في تصحيح الأخطاء اللغويّة التي يقع فيها الطلاب أثناء تدريبات التحدّث والكتابة، وكان لهذه الطريقة أثر إيجابيّ، إذ جعلتهم متفاعلين في عمليّة التصحيح.

6- مراجعة المفردات الجديدة

طُلب من الطلاب المشاركين من بداية البرنامج تسجيل أكبر عدد من المفردات الجديدة في دفاترهم الخاصّة، مما أدّى إلى التنافس فيما بينهم، وتتراوح عدد المفردات التي جمعت بين 300 و400 كلمة لكل طالب. وقد راجع الباحث المفردات مع الطلاب المشاركين؛ للتأكّد من صحتها

© Arabic Digital Library Yarmouk University

وتوظيفها في الحياة اليوميّة. ولم تُحتسب المفردات إذا كان الطالب يعرف معانيها بالماليزيّة فقط، وإنما عليه أن يكون قادراً على استخدامها في جمل مفيدة والإتيان بمرادفاتها ومضادّاتها بهدف زيادة رصيدهم اللغويّ.

7- اللقاءات مع الشباب العرب

هدفت هذه اللقاءات إلى إيجاد التواصل اللغويّ بشكل مستمر فيما بينهم وبين الطلاب المشاركين، ولتحقيق ذلك الهدف فقد اختيرت مجموعة من طلاب الدراسات العليا العرب، وأقيمت اللقاءات لإتاحة الفرصة للطلاب المشاركين لممارسة اللغة العربيّة بشكل حيويّ ودائم مع أبنائها. وكان اختيارهم بهدف إيجاد فرصة تواصل إضافية لما يقوم به الميسّرون الذين يساعدون الطلاب المشاركين أثناء البرنامج، وعندما يكونون متواجدين على الفيسبوك. وأما الطلاب العرب فكانوا يسكنون قريباً من مساكن الطلاب المشاركين، مما جعل الطلاب المشاركين ينغمسون ويندمجون معهم في أوقات عديدة خارج البرنامج، وقد أسهم ذلك في تحسين اللغة العربيّة عند الطلاب المشاركين.

8- الألعاب اللغويّة

خَضع الطلاب المشاركون لأسلوب ممارسة الألعاب اللغويّة، وهو أسلوب من أساليب تعليم اللغة (انظر الملحق ر)، إذ يضفي جوا من البهجة والمرح في التعلّم، كما يوفّر فرصًا واقعيّة للاتصال بين الطلاب المشاركين، ويوظّف حصيلتهم من المفردات والتراكيب والتعبيرات في مواقف حيويّة.

© Arabic Digital Library Yarmouk University

9- مشاهدة الأفلام

شاهد الطلاب المشاركون خمسة من الأفلام ثلاثية الأبعاد animation films التي تستخدم اللغة العربيّة الفصحى بهدف إكساب الطلاب المشاركين مفردات جديدة بطريقة سمعيّة بصريّة audio-visual، وهي من الطرائق المثلى لتعليم اللغة الثانية أو الأجنبيّة. وطُلب منهم أثناء المشاهدة تسجيل أكبر عدد ممكن من المفردات والتعبيرات والتراكيب الجديدة لمناقشتها لاحقًا، ولإجابة على بعض أسئلة حول هذه الأفلام، وكتابة تلخيص لها بما لا يزيد عن سبعة أسطر، وعرضه أمام زملائهم لمناقشته.

10- قراءة بعض الصحف اليوميّة والمجلات

تم هذا النشاط بقراءة بعض الصحف اليوميّة والمجلات العربيّة، وطُلب من الطلاب المشاركين أن يتصفّحوا العناوين الرئيسة أولًا قبل أن يقرأوها كاملةً، شريطة أن تكون القراءة متكررة ليحصلوا على الفكرة الرئيسة. وطلب منهم كذلك أن يقرأوا ما لا يقل عن عشرة عناوين. وكان الميسّرون المتواجدون يقدّمون لهم المساعدة بالإضافة إلى استعانة المشاركين بنوعين من المعاجم، الأول: عربيّ عربيّ، والثانيّ: عربيّ ماليزيّ.

11- التّجْوال في السوق

اعتبر التّجْوال في السوق فرصة حيويّة للطلاب المشاركين لممارسة اللغة العربيّة مع الناس بغض النظر عن مستوياتهم الثقافيّة، من أجل التعريف بالأسماء ومسمّياتها، فقد يحتاج الطلاب المشاركون إلى جرأة للتحدّث باللغة الفصحى؛ لأن معظم المواطنين يتحدّثون بالعاميّة. وهنا يأتي دور

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الميسِّرين الذين يطلبون من المواطنين التحدّث بالفصحى ما أمكن. وهدف هذا التَّجْوال إلى وضع الطلاب المشاركين في مواقف لغويّة واقعيّة حتى يطبّقوا مهارات التحدّث والكتابة التي تعلّموها.

12- المقابلات الشخصيّة

هدف هذا النشاط إلى تعريض الطلاب المشاركين لمواقف رسميّة مع شخصيّات مهمّة، فطُلب من المشاركين أن يمارسوا اللغة العربيّة بشكل سليم كي يستطيعوا التفاهم فيما بينهم. وقسّم الطلاب إلى ثلاث مجموعات لإجراء المقابلات مع عدد من الشخصيّات ممّن لهم علاقة بشؤونهم الدراسيّة من عمداء الكليات ورؤساء الأقسام ومديري الدوائر المهمّة في الجامعة، ويقوم الطلاب المشاركون بالإعداد المسبق للأسئلة التي يريدون طرحها على الشخصيّات المختارة، ويتلخّص دور الميسرّين بمراجعة هذه الأسئلة للتأكد من صحتها، ويُشترط أن تكون المقابلة حواريّة وفعّالة بين طرفَيْ اللقاء.

13- اللقاء مع الخبير

تم اللقاء مع خبير في مجال تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، وأتيحت الفرصة له بالتحدّث أمام الطلاب المشاركين من أجل تشجيعهم على اكتساب اللغة العربيّة. وهدف هذا اللقاء إلى تزويدهم بمعلومات حول طرائق استغلال الفرص المختلفة لهم لتعلّم اللغة العربيّة في البيئة العربيّة.

14- المكالمات الهاتفيّة

تُعدّ المكالمات الهاتفيّة فرصة لممارسة اللغة العربيّة لدى الطلاب المشاركين مع أبناء العربيّة، وتهدف هذه المكالمات المباشرة إلى تدريبهم على ضبط النفس والتحدّث بجرأة وارتجال. وقد

© Arabic Digital Library Yarmouk University

لا يكون كل طالب قادرا على التحدّث المباشر؛ لأن كلامه يكون مسموعًا لدى كثير من الناس ممّا يؤدّي إلى شعوره بالتوتّر والاضطراب والقلق. فالخوف من وقوع الأخطاء وانتقاد الناس يُفْقِدُ بعضَ الطلاب القدرة على ضبط النفس. لذا فإن تعريض الطلاب المشاركين لمثل هذه المواقف الحيويّة الواقعيّة، يُكسبهم القدرةَ العمليّة على التكلم بالعربيّة الفصحى بطلاقة وارتجال.

15- التواصل من خلال شبكة التواصل الاجتماعيّة الفيسبوك Facebook

تم إنشاء مجموعة على شبكة التواصل الاجتماعيّة الفيسبوك بهدف ممارسة مهارات الكتابة طيلة البرنامج. وقد تكوّنت هذه المجموعة التي تسمّى بمجموعة "البرنامج الانغماسيّ" من 25 عضوا (انظر الملحق ص)، منهم 17 طالبا مشاركًا، والباحث نفسه، بالإضافة إلى عدد من الميسِّرين الذين تواجدوا على الخط Online. واستخدمت هذه الطريقة كوسيلة لأداء الواجبات أو التدريبات الكتابيّة نحو: تكوين الجمل، وتصحيح الأخطاء، وترجمة التعبيرات من العربيّة إلى الماليزيّة أو العكس. وقد أقيمت عمليّة التصحيح بطريقة التعليقات المباشرة على صفحات المجموعة أو بالرسالة الخاصّة Private Message إلى الطلاب. وقد استخدمت مجموعة الفيسبوك لتقويم فعاليّات البرنامج التي تم تنفيذها بطرح عدد من الأسئلة على الطلاب المشاركين حول مواعيد الفعاليّات وأنشطتها والطلب منهم إبداء أية اقتراحات لتحسين للبرنامج.

16- التقويم التكوينيّ

تكرّر التقويم التكوينيّ أربع مرات لكل مهارة من مهارتي التحدّث والكتابة طيلة البرنامج، بهدف قياس كفاية الطلاب شفاهةً وكتابةً، فتم تقويم مهارة التحدّث بالمقابلة الشخصيّة الموجّهة، وهي

© Arabic Digital Library Yarmouk University

عبارة عن الحوار بين الطالب والممتحِن (الباحث) في مدة تتراوح بين خمس إلى عشر دقائق، وأما تقويم الكتابة فتمّ بتكليف الطلاب الكتابة حول موضوع بحدود 50 و100 كلمة، وقيست أداء الطلاب في المهارتين باعتماد معايير التقدير لقياس مهارات التحدّث والكتابة الفرعيّة في الاختبارين القبليّ والبعديّ.

طرائق التدريس المستخدمة في البرنامج

استخدمت أربع طرائق تدريس لتنفيذ فعاليّات البرنامج الانغماسيّ اللغويّ هي:

1- طريقة القواعد والترجمة Grammar-Translation Method

تُعنى هذه الطريقة بتعريف الطلاب بالقواعد والمفردات اللغوية، وترجمتها مباشرة، وتكليفهم بحفظها واستظهارها (Richards & Rodgers, 1986) فقد استخدمها الباحث في ترجمة بعض الكلمات والعبارات من العربيّة إلى الماليزيّة عندما كان الطلاب المشاركون يواجهون صعوبة في الفهم أثناء تواصلهم مع أبناء العربيّة. ولجأ أحيانا إلى ترجمة أفكار وتعبيرات من الماليزيّة إلى العربيّة لتكون نموذجًا يحتذي به المشاركون في كتاباتهم. وأما الاهتمام بالقواعد النحويّة في هذه الدراسة فلم يتم التركيز عليه كثيراً لئلا يكون ذلك عائقًا أمام المشاركين عند ممارسة اللغة العربيّة شفاهةً وكتابةً.

2- الطريقة المباشرة Direct Method

تسمّى هذه الطريقة أحيانًا بالطريقة الطبيعيّة Natural Method؛ إذ يمتنع المتعلّمون عن استخدام اللغة الأم، ويستخدمون اللغة المستهدفة في عملية التعلّم والتعليم. وتقوم هذه الطريقة على مبدأ أن تعلّم اللغة الثانية أو الأجنبيّة يجب أن يكون تقليدًا للكيفيّة التي يتعلّم بها الإنسان اللغة الأولى؛

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

فعندما يبدأ الطفل تعلّم الكلام، يعتمد على تقليد مخارج الألفاظ والتدريب عليها وتكرارها مستخدماً هذه الألفاظ للتعبير عنما في نفسه. وهذه هي الطريقة الطبيعيّة للإنسان لتعلّم أي لغة، فالطفل لا يعتمد على لغة أخرى لتعلّم لغته الأولى، وبالتالي فاللغة الأم ليست ضروريّة لتعلّم لغة ثانية أو أجنبيّة، وفي هذا الصدد، فإن الطالب يتعلم اللغة الثانية أو الأجنبيّة بالاعتماد الأكبر على النطق الصحيح للغة المستهدفة ومحاكاتها (Stevick, 1982). وأما الباحث فقد لجأ إلى هذه الطريقة في تعريض الطلاب المشاركين لأكبر عدد ممكن من المواقف الحيويّة نحو الزيارات الميدانيّة واللقاءات وغيرها حتى يكتسبوا مفردات وتراكيب جديدة أثناء تفاعلهم معها. وذلك من خلال الربط المباشر بين الكلمة والشيء الذي تدل عليه، وبين الجملة والموقف الذي تستخدم فيه.

3- الطريقة السمعيّة الشفويّة البصريّة Audio-Lingual/Visual Method

تقوم هذه الطريقة على مشاهدة نماذج مسجّلة لمواقف مختلفة لمتحدّثِي اللغة المستهدفة، وممارسة الطلاب لمجموعة من التدريبات حول هذه النماذج (Stevick, 1982). وقد اعتمدت هذه الطريقة لإعطاء نموذج مثاليّ في تقديم الأفلام العربيّة القصيرة حتى يدرك الطلاب المشاركون الأصوات العربيّة الصحيحة ويستخدمونها في التحدّث. وكان الاهتمام بهذه الطريقة خوفاً من تقديم نماذج لغويّة خاطئة إلى الطلاب المشاركين.

4- الطريقة التواصليّة Communicative Method

اهتمّت هذه الطريقة بالتفاعل اللغويّ الذي يهدف إلى تحقيق التواصل الناجح، وتشجيع الطلاقة في التحدّث في المواقف الواقعيّة بشرط أن تكون المواقف مثيرة للطلاب في التحدّث (Richards & Rodgers, 1986). فقد رتّب الباحث لعدد من الزيارات الميدانيّة واللقاءات والمقابلات من أجل

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

تعريض الطلاب المشاركين لمواقف تواصليّة طبيعيّة حتى يكتسبوا معرفة بجمل لغويّة سليمة، وملائمة للمواقف الاجتماعيّة المختلفة. وقد هيّأت هذه الطريقة الفرصة للطلاب المشاركين لممارسة اللغة بمختلف الأدوار: السائل، والمجيب، والمشارك، والملاحظ، والكاتب، والمخاطب. وقد اهتمت هذه الطريقة أيضا بتوزيع أعمال ومهمّات على المشاركين بشكل فرديّ أو ثنائيّ أو جماعيّ.

تكلفة البرنامج الماديّة

تقدر التكلفة الماديّة لهذا البرنامج بحدود ألفي دينار، اشتملت على مأدبتَيْن في اليوم للطلاب المشاركين، والضيافة للميسِّرين في الزيارات الميدانيّة، وأجور المواصلات، وإعداد المأكولات والمشروبات لجميع اللقاءات، والطباعة والقرطاسيّة، والملفات والأقلام والدفاتر، والتصويرات، والاتصالات.

إجراءات تطبيق الدراسة

كانت الخطوات والإجراءات التي استخدمت في تطبيق هذه الدراسة كالآتي:

1- تحديد المهارات الفرعيّة لمهارتي التحدّث والكتابة.

2- بناء أدوات الدراسة: اختباران لمهارتي التحدّث والكتابة، وأسئلة المقابلة شبه المنظّمة.

3- تحديد فعاليّات البرنامج الانغماسيّ اللغويّ وموعدها ومدتها.

4- اختيار موضوعات الدروس الشفويّة والكتابيّة من كتب "لغتنا العربيّة" للصفوف الرابع والخامس والسادس، وإعداد أسئلتها التي تتناسب مع التدريبات اللغويّة لمهارتي التحدّث والكتابة.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

5- عقد اللقاءات مع الميسِّرين من أجل التنسيق المسبق معهم ليرافقوا الباحث في كل نشاط لغوي قبل تنفيذه، لتقديم المساعدة اللازمة للطلاب المشاركين.

6- الحصول على كتاب تسهيل مهمّة من جامعة اليرموك (انظر الملحق س) موجّه إلى الشخصيّات المستهدفة في البرنامج من أجل إجراء المقابلات معهم.

7- إجراء الاختبار القبليّ على الطلاب المشاركين لمعرفة مستواهم في مهارتي التحدّث والكتابة.

8- تنفيذ البرنامج الانغماسيّ اللغويّ من 2012/10/2 ولغاية 2013/2/28.

9- إجراء الاختبار البعديّ بعد انتهاء تطبيق البرنامج.

10- تصحيح اختباري التحدّث والكتابة وفق المعايير المحدّدة.

11- إجراء المقابلة شبه المنظّمة مع الطلاب المشاركين لمعرفة مدى أثر البرنامج الانغماسيّ اللغويّ في تحسين مهارتي التحدّث والكتابة لديهم.

12- إجراء المعالجات الإحصائيّة المناسبة للبيانات، واستخلاص النتائج وعرضها وتفسيرها.

متغيّرات الدراسة

حددت في هذه الدراسة المتغيّرات الآتية:

1- المتغيّر المستقل: البرنامج الانغماسيّ اللغويّ.

2- المتغيّر التابع، وله فئتان: الأولى مهارة التحدّث، والثانية مهارة الكتابة.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المعالجات الإحصائيّة

استخدمت المعالجات الإحصائيّة اللازمة للكشف عن أثر البرنامج الانغماسيّ اللغويّ في تحسين مهارتي التحدّث والكتابة لدى الطلاب المشاركين كما هو مبيّن في النقاط الآتية:

1- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة أداء أفراد الدراسة في الاختبارين القبليّ والبعديّ.

2- مُعامل ارتباط بيرسون Pearson لمعرفة العلاقة بين أداء أفراد الدراسة في الاختبارين القبليّ والبعديّ، ومعرفة درجة الاتفاق بين المصحِّحَيْن.

3- اختبار (ت) للعينتين المترابطتين (Paired Samples T-Test) لمعرفة الفرق بين المتوسطين الحسابيَّيْن لأداء أفراد الدراسة في الاختبارين القبليّ والبعديّ.

4- مؤشر كوهين Cohen لمعرفة حجم الأثر Effect Size.

© Arabic Digital Library Yarmouk University

الفصل الرابع

عرض النتائج

يتضمّن هذا الفصل عرضًا للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، وقسّمت هذه النتائج إلى قسمين وفق منهجيّة محدّدة مسبقًا، هما: النتائج المتعلقة بالمعالجات الإحصائيّة والنتائج المتعلقة بالمعالجات النوعيّة. فعرض القسم الأول في ضوء سؤالي الدراسة، فتم عرض نص السؤالين ونوع المعالجات الإحصائيّة، وجداول البيانات، يلي ذلك تعليقات على أبرز النتائج. وأما القسم الثاني فتم عرضه وفق منهجيّة نوعيّة تتلخّص بتصنيف إجابات الطلاب المشاركين إلى ثلاث فئات.

النتائج المتعلقة بالمعالجات الإحصائيّة

أولا: نتائج السؤال الأول

ينصّ السؤال على: " هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة (α = 0.05) للبرنامج الانغماسيّ اللغويّ في أداء الطلاب المشاركين على كل مهارة من مهارات التحدّث (الطلاقة، والتواصل، واستخدام المفردات، وبناء الجملة، والابتعاد عن اللُّكنة الأجنبيّة) وعليها ككل؟ "

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) للعينتين المترابطتين (Paired Samples T-Test)، والذي يتطلب وجود علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيًا بين أداء الطلاب المشاركين القبليّ وأدائهم البعديّ على كل مهارة من مهارات التحدّث، وتم التأكّد من ذلك من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون، والجدول 5 يبين ذلك.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الجدول 5

معامل ارتباط بيرسون بين الأداء القبليّ والبعديّ للطلاب المشاركين على كل مهارة من مهارات التحدّث

المهارة	معامل ارتباط بيرسون	الدلالة الإحصائيّة
الطّلاقة	.738**	.001
التواصل	.629**	.007
استخدام المفردات	.676**	.003
بناء الجملة	.804**	.000
الابتعاد عن اللُّكنة الأجنبيّة	.799**	.000
مهارات التحدّث ككل	.920**	.000

** ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.01)

يتبيّن من الجدول 5 وجود علاقة ارتباطيّة، ودالة إحصائيًا بين الأداء القبليّ والبعديّ للطلاب المشاركين على كل مهارة من مهارات التحدّث (الطّلاقة، والتواصل، واستخدام المفردات، وبناء الجملة، والابتعاد عن اللُّكنة الأجنبيّة)، ممّا يبرّر استخدام اختبار (ت) للعينتين المترابطتين (Paired Samples T-Test)، والجدول 6 يبين نتائجه.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الجدول 6

اختبار (ت) للعينتين المترابطتين (Paired Samples T-Test) لأثر البرنامج الانغماسيّ اللغويّ في أداء الطلاب المشاركين على كل مهارة من مهارات التحدّث وعليها ككل

المهارة	الاختبار	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائيّة	حجم الأثر
الطّلاقة	القبليّ	1.29	.59	-18.000*	16	.000	0.953
	البعديّ	3.41	.71				
التواصل	القبليّ	1.41	.51	-19.799*	16	.000	0.961
	البعديّ	4.29	.77				
استخدام المفردات	القبليّ	1.71	.47	-15.275*	16	.000	0.936
	البعديّ	3.76	.75				
بناء الجملة	القبليّ	1.59	.51	-6.983*	16	.000	0.753
	البعديّ	2.53	.87				
الابتعاد عن اللُّكنة الأجنبيّة	القبليّ	.53	.62	-4.747*	16	.000	0.585
	البعديّ	1.29	1.05				
مهارات التحدّث ككل	القبليّ	6.53	2.00	-5.339*	16	.000	0.640
	البعديّ	15.29	3.37				

* دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائيّة (α = 0.05)

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

يتبيّن من الجدول 6 الآتي:

1- وجود أثر دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائيّة (α = 0.05) للبرنامج الانغماسيّ اللغويّ على أداء الطلاب المشاركين على مهارة الطّلاقة، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائيّة (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائيّة (α = 0.05)، كما يتبيّن من الجدول 6 الأثر (التحسّن) في أداء الطلاب المشاركين على مهارة الطّلاقة البالغ قيمته (2.12)، والناتج من الفرق بين المتوسطين الحسابيَّيْن للأداء القبليّ والبعديّ. ولإيجاد فاعليّة البرنامج الانغماسيّ اللغويّ في مهارة الطّلاقة؛ تم إيجاد حجم الأثر Effect Size باستخدام مؤشر كوهين (Cohen, 1988)، فوجدت قيمته (0.953). وهذا يعني أن البرنامج الانغماسيّ اللغويّ يفسّر (95.3%) من التباين في أداء الطلاب المشاركين على مهارة الطّلاقة، وهي نسبة عالية.

2- وجود أثر دال احصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائيّة (α = 0.05) للبرنامج الانغماسيّ اللغويّ على أداء الطلاب المشاركين على مهارة التواصل، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائيّة (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائيّة (α = 0.05)، كما يتبيّن من الجدول 6 الأثر (التحسّن) في أداء الطلاب المشاركين على مهارة التواصل البالغ قيمته (2.88)، والناتج من الفرق بين المتوسطين الحسابيَّيْن للأداء القبليّ والبعديّ. ولإيجاد فاعليّة البرنامج الانغماسيّ اللغويّ في مهارة التواصل؛ تم إيجاد حجم الأثر Effect Size باستخدام مؤشر كوهين (Cohen, 1988)، فوجدت قيمته (0.961). وهذا يعني أن البرنامج الانغماسيّ اللغويّ يفسّر (96.1%) من التباين في أداء الطلاب المشاركين على مهارة التواصل، وهي نسبة عالية.

3- وجود أثر دال احصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائيّة (α = 0.05) للبرنامج الانغماسيّ اللغويّ على أداء الطلاب المشاركين على مهارة استخدام المفردات، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائيّة

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

(0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائيّة (α = 0.05)، كما يتبيّن من الجدول 6 الأثر (التحسّن) في أداء الطلاب المشاركين على مهارة استخدام المفردات البالغ قيمته (2.05)، والناتج من الفرق بين المتوسطين الحسابيَّيْن للأداء القبليّ والبعديّ. ولإيجاد فاعليّة البرنامج الانغماسيّ اللغويّ في مهارة استخدام المفردات؛ تم إيجاد حجم الأثر Effect Size باستخدام مؤشر كوهين (Cohen, 1988)، فوجدت قيمته (0.936): وهذا يعني أن البرنامج الانغماسيّ اللغويّ يفسّر (93.6%) من التباين في أداء الطلاب المشاركين على مهارة استخدام المفردات، وهي نسبة عالية.

4- وجود أثر دال احصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائيّة (α = 0.05) للبرنامج الانغماسيّ اللغويّ على أداء الطلاب المشاركين على مهارة بناء الجملة، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائيّة (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائيّة (α = 0.05)، كما يتبيّن من الجدول 6 الأثر (التحسّن) في أداء الطلاب المشاركين على مهارة بناء الجملة البالغ قيمته (0.94)، والناتج من الفرق بين المتوسطين الحسابيَّيْن للأداء القبليّ والبعديّ. ولإيجاد فاعليّة البرنامج الانغماسيّ اللغويّ في مهارة بناء الجملة؛ تم إيجاد حجم الأثر Effect Size باستخدام مؤشر كوهين (Cohen, 1988)، فوجدت قيمته (0.753): وهذا يعني أن البرنامج الانغماسيّ اللغويّ يفسّر (75.3%) من التباين في أداء الطلاب المشاركين على مهارة بناء الجملة، وهي نسبة عالية.

5- وجود أثر دال احصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائيّة (α = 0.05) للبرنامج الانغماسيّ اللغويّ على أداء الطلاب المشاركين على مهارة الابتعاد عن اللُّكنة الأجنبيّة، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائيّة (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائيّة (α = 0.05)، كما يتبيّن من الجدول 6 الأثر (التحسّن) في أداء الطلاب المشاركين على مهارة الابتعاد عن اللُّكنة الأجنبيّة

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

البالغ قيمته (0.76)، والناتج من الفرق بين المتوسطين الحسابيَّيْن للأداء القبليّ والبعديّ. ولإيجاد فاعليّة البرنامج الانغماسيّ اللغويّ في مهارة الابتعاد عن اللُّكنة الأجنبيّة؛ تم إيجاد حجم الأثر Effect Size باستخدام مؤشر كوهين (Cohen, 1988)، فوجدت قيمته (0.585): وهذا يعني أن البرنامج الانغماسيّ اللغويّ يفسّر (58.5%) من التباين في أداء الطلاب المشاركين على مهارة الابتعاد عن اللُّكنة الأجنبيّة، وهي نسبة عالية.

6- وجود أثر دال احصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائيّة (α = 0.05) للبرنامج الانغماسيّ اللغويّ على أداء الطلاب المشاركين على مهارات التحدّث ككل، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائيّة (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائيّة (α = 0.05)، كما يتبيّن من الجدول 6 الأثر (التحسّن) في أداء الطلاب المشاركين على مهارات التحدّث ككل البالغ قيمته (8.76)، والناتج من الفرق بين المتوسطين الحسابيَّيْن للأداء القبليّ والبعديّ. ولإيجاد فاعليّة البرنامج الانغماسيّ اللغويّ في مهارات التحدّث ككل؛ تم إيجاد حجم الأثر Effect Size باستخدام مؤشر كوهين (Cohen, 1988)، فوجدت قيمته (0.640): وهذا يعني أن البرنامج الانغماسيّ اللغويّ يفسّر (64.0%) من التباين في أداء الطلاب المشاركين على مهارات التحدّث ككل، وهي نسبة عالية.

ثانيًا: نتائج السؤال الثاني

ينصّ السؤال على: "هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة (α = 0.05) للبرنامج الانغماسيّ اللغويّ في أداء الطلاب المشاركين على كل مهارة من مهارات الكتابة (التركيز، والتوضيح، والتنظيم، واستخدام آليّات الكتابة، واختيار المفردات) وعليها ككل؟".

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار (ت) للعينتين المترابطتين (Paired Samples T-Test)، والذي يتطلب وجود علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيًّا بين أداء الطلاب المشاركين القبليّ وأدائهم

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

البعديّ على كل مهارة من مهارات الكتابة، وتم التأكّد من ذلك من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون، والجدول 7 يبين ذلك.

الجدول 7

معامل ارتباط بيرسون بين الأداء القبليّ والبعديّ للطلاب المشاركين على كل مهارة من مهارات الكتابة

المهارة	معامل ارتباط بيرسون	الدلالة الإحصائيّة
التركيز	.723**	.001
التوضيح	.555**	.021
التنظيم	.874**	.000
استخدام آليّات الكتابة	.657**	.004
اختيار المفردات	.708**	.001
مهارات الكتابة ككل	.897**	.000

** ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha = 0.01$)

يتبيّن من الجدول 7 وجود علاقة ارتباطيّة، ودالة إحصائيًّا بين الأداء القبليّ والبعديّ للطلاب المشاركين على كل مهارة من مهارات الكتابة (التركيز، والتوضيح، والتنظيم، واستخدام آليّات الكتابة، واختيار المفردات)، ممّا يبرّر استخدام اختبار (ت) للعينتين المترابطتين (Paired Samples T-Test)، والجدول 8 يبيّن نتائجه.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الجدول 8

اختبار (ت) للعينتين المترابطتين (Paired Samples T-Test) لأثر البرنامج الانغماسيّ اللغويّ في أداء الطلاب المشاركين على كل مهارة من مهارات الكتابة وعليها ككل

المهارة	الاختبار	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	قيمة ت	درجة الحريّة	الدلالة الإحصائيّة	حجم الأثر
التركيز	القبليّ	2.88	.70	*-5.339*	*16*	*.000*	*0.640*
	البعديّ	3.71	.92				
التوضيح	القبليّ	2.24	.56	*-9.058*	*16*	*.000*	*0.837*
	البعديّ	3.47	.62				
التنظيم	القبليّ	2.47	.62	*-11.361*	*16*	*.000*	*0.890*
	البعديّ	3.76	.90				
استخدام آليّات الكتابة	القبليّ	2.18	.64	*-9.058*	*16*	*.000*	*0.837*
	البعديّ	3.41	.71				
اختيار المفردات	القبليّ	2.24	.83	*-9.077*	*16*	*.000*	*0.837*
	البعديّ	3.53	.62				
مهارات الكتابة ككل	القبليّ	12.00	2.35	*-17.213*	*16*	*.000*	*0.949*
	البعديّ	17.88	3.06				

* دال إحصائيًّا عند مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha = 0.05$)

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

يتبيّن من الجدول 8 الآتي:

1- وجود أثر دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائيّة (α = 0.05) للبرنامج الانغماسيّ اللغويّ على أداء الطلاب المشاركين على مهارة التركيز، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائيّة (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائيّة (α = 0.05)، كما يتبيّن من الجدول 8 الأثر (التحسّن) في أداء الطلاب المشاركين على مهارة التركيز البالغ قيمته (0.83)، والناتج من الفرق بين المتوسطين الحسابيَّيْن للأداء القبليّ والبعديّ. ولإيجاد فاعليّة البرنامج الانغماسيّ اللغويّ في مهارة التركيز؛ تم إيجاد حجم الأثر Effect Size باستخدام مؤشر كوهين (Cohen, 1988)، فوجدت قيمته (0.640): وهذا يعني أن البرنامج الانغماسيّ اللغويّ يفسّر (64.0%) من التباين في أداء الطلاب المشاركين على مهارة التركيز، وهي نسبة عالية.

2- وجود أثر دال احصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائيّة (α = 0.05) للبرنامج الانغماسيّ اللغويّ على أداء الطلاب المشاركين على مهارة التوضيح، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائيّة (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائيّة (α = 0.05)، كما يتبيّن من الجدول 8 الأثر (التحسّن) في أداء الطلاب المشاركين على مهارة التوضيح البالغ قيمته (1.23)، والناتج من الفرق بين المتوسطين الحسابيَّيْن للأداء القبليّ والبعديّ. ولإيجاد فاعليّة البرنامج الانغماسيّ اللغويّ في مهارة التوضيح؛ تم إيجاد حجم الأثر Effect Size باستخدام مؤشر كوهين (Cohen, 1988)، فوجدت قيمته (0.837): وهذا يعني أن البرنامج الانغماسيّ اللغويّ يفسّر (83.7%) من التباين في أداء الطلاب المشاركين على مهارة التوضيح، وهي نسبة عالية.

3- وجود أثر دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائيّة (α = 0.05) للبرنامج الانغماسيّ اللغويّ على أداء الطلاب المشاركين على مهارة التنظيم، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائيّة (0.000)

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائيّة (α = 0.05)، كما يتبيّن من الجدول 8 الأثر (التحسّن) في أداء الطلاب المشاركين على مهارة التنظيم البالغ قيمته (1.29)، والناتج من الفرق بين المتوسطين الحسابيَّيْن للأداء القبليّ والبعديّ. ولإيجاد فاعليّة البرنامج الانغماسيّ اللغويّ في مهارة التنظيم؛ تم إيجاد حجم الأثر Effect Size باستخدام مؤشر كوهين (Cohen, 1988)، فوجدت قيمته (0.890): وهذا يعني أن البرنامج الانغماسيّ اللغويّ يفسّر (89.0%) من التباين في أداء الطلاب المشاركين على مهارة التنظيم، وهي نسبة عالية.

4- وجود أثر دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائيّة (α = 0.05) للبرنامج الانغماسيّ اللغويّ على أداء الطلاب المشاركين على مهارة استخدام آليات الكتابة، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائيّة (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائيّة (α = 0.05)، كما يتبيّن من الجدول 8 الأثر (التحسّن) في أداء الطلاب المشاركين على مهارة استخدام آليات الكتابة البالغ قيمته (1.23)، والناتج من الفرق بين المتوسطين الحسابيَّيْن للأداء القبليّ والبعديّ. ولإيجاد فاعليّة البرنامج الانغماسيّ اللغويّ في مهارة استخدام آليات الكتابة؛ تم إيجاد حجم الأثر Effect Size باستخدام مؤشر كوهين (Cohen, 1988)، فوجدت قيمته (0.837): وهذا يعني أن البرنامج الانغماسيّ اللغويّ يفسّر (83.7%) من التباين في أداء الطلاب المشاركين على مهارة استخدام آليات الكتابة، وهي نسبة عالية.

5- وجود أثر دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائيّة (α = 0.05) للبرنامج الانغماسيّ اللغويّ على أداء الطلاب المشاركين على مهارة اختيار المفردات، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائيّة (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائيّة (α = 0.05)، كما يتبيّن من الجدول 8 الأثر (التحسّن) في أداء الطلاب المشاركين على مهارة اختيار المفردات البالغ قيمته (1.29)، والناتج

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

من الفرق بين المتوسطين الحسابيَّيْن للأداء القبليّ والبعديّ. ولإيجاد فاعليّة البرنامج الانغماسيّ اللغويّ في مهارة اختيار المفردات؛ تم إيجاد حجم الأثر Effect Size باستخدام مؤشر كوهين (Cohen, 1988)، فوجدت قيمته (0.837): وهذا يعني أن البرنامج الانغماسيّ اللغويّ يفسّر (83.7%) من التباين في أداء الطلاب المشاركين على مهارة اختيار المفردات، وهي نسبة عالية.

6- وجود أثر دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha = 0.05$) للبرنامج الانغماسيّ اللغويّ على أداء الطلاب المشاركين على مهارات الكتابة ككل، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائيّة (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha = 0.05$)، كما يتبيّن من الجدول 8 الأثر (التحسّن) في أداء الطلاب المشاركين على مهارات الكتابة ككل البالغ قيمته (5.88)، والناتج من الفرق بين المتوسطين الحسابيَّيْن للأداء القبليّ والبعديّ. ولإيجاد فاعليّة البرنامج الانغماسيّ اللغويّ في مهارات الكتابة ككل؛ تم إيجاد حجم الأثر Effect Size باستخدام مؤشر كوهين (Cohen, 1988)، فوجدت قيمته (0.949): وهذا يعني أن البرنامج الانغماسيّ اللغويّ يفسّر (94.9%) من التباين في أداء الطلاب المشاركين على مهارات الكتابة ككل، وهي نسبة عالية.

ثالثًا: نتائج المقابلة شبه المنظّمة

صنّفت بيانات المقابلة في ثلاث فئات هي:

1- دور الميسِّرين في تعلّم اللغة وممارستها

لعب الميسّرون دورًا مهمًّا في تحسين مهارتي التحدّث والكتابة بالعربيّة لدى الطلاب المشاركين، إذ قدّموا لهم مساعدة لغويّة مكّنتهم من ممارسة اللغة العربيّة شفاهةً وكتابةً، وأتاحت لهم الفرصة ليتعلّموا مفردات وتراكيب لغويّة أعلى من مستواهم. فعندما كان يطلب من أحدهم أن يتحدّث

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

عن عادات الشعب الأردنيّ وتقاليده مثلا، لم يستطع التحدّث عن هذا الموضوع؛ لأنه لا يمتلك رصيدًا لغويًّا كافٍ، وعندما تقدم له المساعدة يسهل عليه ذلك. وإذا كلّف بكتابة الأفكار الرئيسة لخطبة الجمعة، لم يستطع كتابتها بسبب سرعة الخطيب في الإلقاء، وعندما يُقدِّم له الميسِّرُ المساعدةَ يستطيع كتابة ما كلّف به.

وقد اتّفقت هذه النتيجة مع المبدأ التربويّ المسمّى بالسِقَّالة Scaffolding الذي اقترحه فيجوتسكي Vygotsky، إذ يكون لدى الطالب سلوكيّات تتطور في المستقبل إذا قدّمت له المساعدة، وهو ما أسمّاه بمنطقة التطور الحدِّيّ Zone Of Proximal Development ، وليس شرطًا أن تظهر كل السلوكيّات المحتملة في النهاية. وتقع هذه المنطقة بين مستويين من التطور أو النمو هما: مستوى التطور الفعليّ Actual Development Level الذي يُعرف بقدرة الطالب على إنجاز المهمّات وحده، ومستوى التطور الافتراضيّ Potential Development Level الذي يُعرف بقدرته على أداء مهمّات إذا قُدّمت له مساعدة. وهذه المساعدة لا بد أن يقوم بها شخص أقدر من الطالب حتى يستطيع مساعدته (Ormord, 1995).

2- دور الزيارات الميدانيّة في ممارسة اللغة السليمة

وجد الطلاب المشاركون الزيارات الميدانيّة فرصة جيدة لممارسة اللغة، فقد تعرضوا لمواقف متعددة نتيجة ذهابهم إلى أماكن مختلفة، فكلّما اختلفت هذه المواقف تنوّعت مفرداتها التي يمكن أن يتعلّموها بشكل مباشر دون الاستعانة بالمعاجم، فقام الطلاب المشاركون يرافقهم الباحث والميسِّرون بزيارة أحد أهل العلم، وأجروا معه حوارا، واكتسبوا منه تعبيرات مجاملة اجتماعيّة نحو: "أهلا وسهلا"، و"خذ راحتك"، و"الله يعطيك العافية"، و"الله يرضى عليك"، و"الله يحفظك"، وغيرها من التعبيرات

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الجميلة المتنوّعة. وتعتبر هذه التعبيرات الاجتماعيّة نماذج سليمة يمكن أن يقلّدها الطلاب المشاركون في أوقات ومناسبات لاحقة.

وقد اتّفقت هذه النتيجة مع مبدأ النمذجة Modeling الذي اقترحه بندورا Bandura، إذ يرى أن التعلّم يتم لدى الطالب من خلال ملاحظته للسلوك أو النموذج المناسب فيقلده ويحاكيه (أبو جادو، 2013).

3- دور شبكة التواصل الاجتماعيّة فيسبوك Facebook في ممارسة الكتابة العربيّة السليمة

تم إنشاء مجموعة على الفيسبوك لمشاركي البرنامج الانغماسيّ اللغويّ كانت وسيلة ناجحة للتواصل فيما بينهم ومع الباحث والميسِّرين في كل الأوقات، ووسيلة لممارسة التدريبات الكتابيّة المعدة لهذا الغرض نحو: تكوين الجمل، وإعادة الصياغة، والترجمة وغيرها من التدريبات اللغويّة. وقد استفاد الطلاب المشاركون من تعليقات الميسِّرين حول الموضوعات المطروحة للنقاش؛ إذ اعتبرت هذه التعليقات نماذج لغويّة سليمة في الكتابة. وقد اتّفقت هذه النتيجة مع نموذج تعليم الكتابة لسويلز (Swales, 1990) الذي يرى أن عمليّة الكتابة كناتج Writing As A Product لا بد لها من وجود نموذج (prior text) يقتدي به الطلاب في الكتابة (Badger & White, 2000).

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمّن هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة وعرض بيانات المقابلة شبه المنظّمة التي تمت الإشارة إليها لتدعيم نتائج الدراسة، والتوصيّات المنبثقة من النتائج.

مناقشة نتائج السؤال الأول

أظهرت نتائج السؤال الأول وجود أثر دال إحصائيًا على جميع مهارات التحدّث (الطلاقة، والتواصل، واستخدام المفردات، وبناء الجملة، والابتعاد عن اللُكنة الأجنبيّة) وعليها ككل؛ ويمكن أن يُعزى هذا الأثر على المهارات ككل إلى أن البرنامج كان فعّالًا في تحسين مهارات التحدّث بالعربيّة لدى الطلاب المشاركين وإلى أسباب أخرى، منها: أن اللغة العربيّة كانت لغة التواصل بين الباحث والميسّرين والطلاب المشاركين طيلة البرنامج، بل في كل شؤونهم ولقاءاتهم بصرف النظر عن أماكنها كالبيت والجامعة والمسجد والمطعم وغيرها. ونتيجة لهذه الممارسة المستمرة أصبح الطلاب المشاركون أكثر ثقة بأنفسهم في التحدّث باللغة العربيّة في كل الأوقات، وهذا ما أكّده مركز باسيفيك بوليسي للبحث (Pacific Policy Research Center, 2010) بأن الطالب لن يتعلّم اللغة الثانية أو الأجنبيّة مادام يفكر بلغته الأم في أموره الحياتيّة. وقد قام الميسّرون بدور مهمّ في تقديم المساعدة اللغويّة اللازمة للطلاب المشاركين، ممّا أكسبهم مهارات التحدّث بسهولة.

واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من لوان وجوا (Luan & Guo, 2011) وليو وسممي (Liu & Samimy, 1998) بأن تواجد الميسِّرين في البرنامج الانغماسيّ أمر لا بد منه لتحقيق التواصل اللغويّ الحقيقيّ. وهذا ما أكّده الطلاب المشاركون بأنفسهم أثناء مقابلتهم بأن تواجد

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الميسِّرين معهم جعلهم غير خائفين أو متردّدين من الوقوع في الأخطاء بل أهّلهم ليتعلّموا أكثر ممّا يتوقّعون.

كما وُضع الطلاب المشاركون في مواقف لغويّة طبيعيّة اضطرّتهم للتحدّث باللغة المستهدفة دون خوف من الوقوع في الأخطاء. وقد اتفقت هذه النتيجة أيضا مع نتائج دراسة كل من فيور (Feuer, 2009) وجوسي (Chausse, 2008) وريد (Reid, 2006) ويتنج ونسبت وتندال (Wighting, Nisbet, & Tindall, 2006).

وفيما يتعلق بأثر هذا البرنامج على أداء الطلاب المشاركين في مهارة الطلاقة فيمكن عزوه إلى اللقاءات المتعددة التي خصصّت لمهارة التحدّث، حيث أصبح لدى الطلاب المشاركين قدرة على التعبير عن أفكارهم وآرائهم دون تردد.

وأما بالنسبة لأثر البرنامج على أدائهم في مهارة التواصل فيمكن أن يعزى إلى الزيارات الميدانيّة العديدة للقرى والمؤسسات والمحلات التجاريّة والبيوت وغيرها، حيث مارس الطلاب أثناء هذه الزيارات التواصل اللغويّ الحقيقيّ مع أبناء اللغة.

وفيما يتعلق بأثر البرنامج في مهارتي استخدام المفردات وبناء الجملة فيمكن عزوه إلى عدد من فعاليّات البرنامج كنشاط مراجعة المفردات الجديدة، وقراءة الصحف اليوميّة والمجلات، ومشاهدة الأفلام ممّا أتاح للطلاب المشاركين معرفة معاني المفردات الكثيرة وتوظيفها في جمل مفيدة.

وأما بالنسبة لأثر البرنامج على أدائهم في مهارة الابتعاد عن اللُكنة الأجنبيّة فيمكن عزوه إلى ما قام به الميسِّرون من عمليّات التصحيح والتصويب للأخطاء التي وقع فيها المشاركون في الحلقات والجلسات المتعدّدة التي عقدت مع الميسِّرين أثناء الزيارات.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

كما أظهرت النتائج التفاوت في حجم أثر البرنامج الانغماسيّ اللغويّ على كل مهارة من مهارات اختبار التحدّث، حيث كان أعلاه لمهارة التواصل بحجم تأثير (96.1%)، وأدناه لمهارة الابتعاد عن اللُكنة الأجنبيّة بحجم تأثير (58.5%) ويمكن أن يعزى الأثر الأكبر في مهارة التواصل إلى الفعاليّات اللغويّة التي ركّزت على ممارسة اللغة بشكل دائم ومستمر، واتّضح هذا الأثر أيضا نتيجة توظيف الطريقة التواصليّة Communication Method في معظم فعاليات البرنامج التي تتطلّب من الطلاب المشاركين المشاركة في التحدّث في كل المواقف التي مرت بهم.

وأما الأثر الأصغر للبرنامج في مهارة الابتعاد عن اللُكنة الأجنبيّة فيمكن أن يعزى إلى أن الطلاب المشاركين يحتاجون إلى فترات طويلة حتى يتقنوا طريقة لفظ الكلمات العربيّة، وقد أكّد أنيس (1999) بأن هذا الإتقان هو آخر ما يستطيع تقليده متعلّم أي لغة.

مناقشة نتائج السؤال الثاني

أظهرت نتائج السؤال الثاني وجود أثر دال إحصائيًا على جميع مهارات الكتابة (التركيز، والتوضيح، والتنظيم، واستخدام آليات الكتابة، واختيار المفردات) وعليها ككل، ويمكن أن يعزى هذا الأثر على المهارات ككل إلى أن البرنامج كان فعّالًا في تحسين مهارات الكتابة لدى الطلاب المشاركين، إذ كان يُطلب منهم كتابة موضوعات كثيرة (Cassidy, 1998)، ويُختار موضوع أو موضوعان منها للتصحيح أمام الجميع وهو يسمّى بالتصحيح الجماعي Grouping Correction (Clayton, 1998). وربما يعزى هذا الأثر أيضا إلى إنشاء مجموعة على صفحة الفيسبوك facebook واستخدامها طيلة البرنامج كوسيط في ممارسة الكتابة العربيّة بالتواصل فيما بينهم وبين الباحث والميسِّرين، ممّا جعلهم أكثر ثقة بأنفسهم في الكتابة بالعربيّة. فكانت تعليقات الميسِّرين وردودهم على صفحة الفيسبوك تعطي لهم نموذجًا كتابيًا صحيحًا في الكتابة اللاحقة. وهذا ما أكّدوه

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

أثناء مقابلتهم؛ حيث كانوا يقتدون بما هو جديد من المفردات والتعبيرات والتراكيب التي وجدوها في تعليقات الميسِّرين.

وفيما يتعلق بأثر البرنامج على أداء الطلاب المشاركين في مهارة التركيز فيمكن عزوه إلى عمليّة اختيار الموضوعات وتصحيحها أمام الجميع أيضا؛ لأن التصحيح الجماعيّ يركّز على مدى تركيز الطلاب المشاركين في موضوع الكتابة.

وأما بالنسبة لأثر البرنامج في مهارة التوضيح فيمكن عزوه إلى فعاليّة قراءة الصحف والمجلات ومشاهدة الأفلام، وتوجيه الباحث والميسّرين للطلاب المشاركين الاستشهاد في كتاباتهم بمعلومات وبيانات أو أدلة من القرآن الكريم والحديث الشريف لتدعيم أفكارهم وآرائهم.

وفيما يتعلق بأثر البرنامج في مهارة التنظيم فيمكن أن يعزى إلى كثرة التدريبات وتنوعها حول مهارة الكتابة التي مر عليها الطلاب المشاركون كتكملة الجمل وبنائها وإعادة صياغتها.

وأما بالنسبة لأثر البرنامج على أداء الطلاب المشاركين في مهارة استخدام آليّات الكتابة (الإملاء، والقواعد، وعلامات الترقيم) فيمكن أن يعزى إلى التزامهم بهذه الآليّات في كتاباتهم، وتعليقاتهم على صفحة الفيسبوك، بالإضافة إلى ما كان يُشترط عليهم بأن تكون كتاباتهم باللغة السليمة. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة هوينج وكوفين (Hewings & Coffin, 2006).

وفيما يتعلق بأثر البرنامج في مهارة اختيار المفردات فيمكن عزوه إلى وجود دفتر خاص لكل طالب من الطلاب المشاركين، كانوا يسجّلون فيه الكلمات والتراكيب والعبارات الجديدة ويستعينون بها في الكتابة. وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما أسفرت عنها دراسة قام بها وريتفيلد وبولان (Writfield & Polland, 1998).

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

كما أظهرت النتائج التفاوت في حجم أثر البرنامج الانغماسيّ اللغويّ على كل مهارة من مهارات الكتابة، إذ كان أعلاه لمهارة التنظيم بحجم تأثير (89.0%)، وأدناه لمهارة التركيز بحجم تأثير (64.0%) ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن مهارة التنظيم أقل صعوبة بالنسبة للطلاب المشاركين إذا قُورنت بالمهارات الأخرى، مع أنها تتطلّب منهم تنظيم الأفكار في الإنشاء لتكون متسلسلة ومنطقيّة. وأما مهارة التركيز فتحتاج منهم إلى طرح الأفكار التي تدور حول صلب الموضوع والابتعاد عن الحشو.

ويتبيّن من نتائج سؤالي الدراسة أن البرنامج الانغماسيّ اللغويّ له حجم أثر بمقدار (94.9%) على مهارات الكتابة ككل وهو أكبر من حجم الأثر على مهارات التحدّث ككل البالغ قيمته (64.0%) ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن تعلّم مهارة الكتابة باللغة الثانية أو الأجنبيّة لا يحتاج إلى مواقف لغويّة حتى يمارسها الطلاب المشاركون، وإنما يُكتفى بمعرفتهم عن المفردات والتراكيب والتعبيرات الصحيحة، ودراية بآليّات الكتابة من القواعد النحويّة والصرفيّة، والإملاء، وعلامات الترقيم، حتى يقدروا على إنتاج العمل الكتابيّ (Fatimah & Vishalache, 2006). وقد توفّرت هذه الأمور ضمن فعاليّات البرنامج ممّا أدّى إلى تعلّم مهارة الكتابة بيسر.

وبالإضافة إلى ما سبق ذكره، فإنه بمقدور الطلاب المشاركين أن يتدرّبوا بأنفسهم على الكتابة باللغة الثانية أو الأجنبيّة دون حاجة إلى من يعلّمهم إيّاها، وذلك إذا توافرت نماذج كتابية صحيحة ليقلّدوها، فإذا أرادوا أن يكتبوا خطابًا رسميًّا لطلب وظيفة معيّنة، فما يحتاجون إليه هو البحث عن نموذج الخطاب من أي مصدر أو مرجع، ويكتبوا خطابًا على غراره مع إجراء بعض التغييرات اللازمة. وهذا ما أكّده الأدب التربويّ في تعليم مهارة الكتابة باللغة الإنجليزيّة للناطقين بغيرها، وما

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

يسمّى بالكتابة كناتج Writing As A Product الذي اقترحه سويلز (Swales, 1990) وأشار إليه أيضا بادجر ووايت (Badger & White, 2000).

التوصيّات

في ضوء نتائج الدراسة، يمكن تقسيم التوصيّات إلى قسمين، هما:

أولا: مقترحات إلى الملحقيّة الماليزيّة، والجامعات والمعاهد والمؤسسات العربيّة بشكل عام والأردنيّة بشكل خاص، وتتلخّص هذه المقترحات بالتأكيد على الآتي:

1- أهمّية البيئة الأصليّة في تعليم مهارتي التحدّث والكتابة بالعربيّة للناطقين بغيرها.

2- أهمّية دور الميسِّرين من أبناء اللغة العربيّة في تنفيذ الفعاليّات اللغويّة للبرنامج الانغماسيّ اللغويّ حتى يدرك الطلاب طريقة التحدّث السليمة لغةً ولهجةً.

3- تدريب الطلاب الأجانب على ممارسة اللغة العربيّة شفاهةً مع أصحابها حتى يتعوّدوا على نطق الكلمات العربيّة.

4- الاهتمام بمهارة التركيز في الكتابة حتى يكتب الطلاب ما هو مطلوب دون حشو.

5- أهمّية تسجيل المفردات والتراكيب والتعبيرات الجديدة في زيادة رصيدهم االغوي.

6- الاهتمام بالأنشطة اللغوية التي تساعد في تدريب الطلاب على التحدّث في المناسبات الرسميّة.

7- أهمّية النماذج اللغويّة الصحيحة في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها.

8- دعوة الجامعات الأردنيّة الحكوميّة إلى إقامة دورات لغويّة مكثّفة للطلاب الجدد في بداية كل عام دراسيّ.

ثانيا: مقترحات لإجراء المزيد من الدراسات في المستقبل، تتخلّص بالآتي:

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

1- إقامة برامج انغماسيّة لغويّة في تعليم مهارتي التحدّث والكتابة بالعربيّة للناطقين بغيرها، وأخذ متغيرات أخرى كمتغير الجنس، والتخصص، والجنسية.

2- تحديد المهارات الفرعيّة لمهارات اللغة الأربع وإجراء الدراسات العلميّة لقياس كل واحدة منها على حدة.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المراجع باللغة العربيّة

أبو جادو، صالح. (2013). **علم النفس التربوي**. (ط10). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أحمد، إسماعيل. (2011). اللغة العربيّة للناطقين بغيرها: بين التعلّم والتكلّم في الجامعة الإسلاميّة العالميّة في ماليزيا، ورقة مقدّمة إلى **المؤتمر الثانيّ للغات**، الجامعة الإسلاميّة العالميّة، كوالا لمبور، ماليزيا، 22-24 نيسان، 2011.

أنيس، إبراهيم. (1999). **الأصوات العربيّة**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصريّة.

البجة، عبد الفتاح. (2001). **أساليب تدريس مهارات اللغة العربيّة وآدابها**. الإمارات العربيّة المتحدة: دار الكتاب الجماعيّ.

البجة، عبد الفتاح. (1999). **أصول تدريس العربيّة بين النظريّة والممارسة**. عمان: دار الفكر.

البوشيخي، عزالدين. (2011). تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها وسبل تطويره، ورقة مقدّمة إلى **مؤتمر اللغة العربيّة بين أمجاد الماضي وتحدّيات المستقبل**، مركز اللغات، كلّيّة الدراسات الإسلاميّة، الدوحة، 27-28 شباط، 2011.

التنقاري، صالح. (2011). إستراتيجيّات تعلّم مهارة الكلام لدى الدارسين الماليزيّين. **مجلة الدراسات اللغويّة والأدبيّة**. 1، 51-74.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

جاب الله، علي ومكاوي، سيد وعبد الباري، ماهر. (2011). **تعليم القراءة والكتابة: أسسه وإجراءاته التربوية**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

جابر، وليد. (2002). **تدريس اللغة العربيّة: مفاهيم نظريّة وتطبيقات عمليّة**. عمان: دار الفكر والطباعة للنشر والتوزيع.

جونسون، دونا م. (2005). **مداخل إلى البحث في تعلّم اللغة الثانية**، ترجمة: علي علي أحمد شعبان وأحمد شفيق الخطيب، مترجمان. القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة، (تاريخ النشر الأصلي 1992).

جيمس، جيل. (2012). **الدليل الكامل في تعلّم اللغات–كيف تتعلّم اللغة بيسر ومتعة**، ترجمة: عبد الله عبد العزيز الحسني، الرياض: النشر العلميّ والمطابع – جامعة الملك سعود، (تاريخ النشر الأصليّ 2003).

خرما، نايف وحجاج، علي. (1988). **اللغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها**. الكويت: عالم المعرفة.

خليل، إبراهيم والصمادي، إمتنان. (2008). **فن الكتابة والتعبير**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الزريقات، إبراهيم. (2005). **اضطرابات الكلام واللغة: التشخيص والعلاّج** .عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

زهران، حامد وطيعمة، رشدي والشيخ، محمد وقنديل، محمد وجاد، محمد والاشول، عادل. (2007). **المفاهيم اللغويّة عند الأطفال: أسسها، مهارتها، تدريسها، تقويمها**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

سجوان، ميجل ومكاي، وليم ف. (1995). **التعليم وثنائية اللغة**، ترجمة: إبراهيم حمد القعيد ومحمد عاطف مجاهد محمد، مترجمان. الرياض: عمادة شؤون المكتبات – جامعة الملك سعود. (تاريخ النشر الأصليّ 1987).

السليتي، فراس. (2008). **فنون اللغة**. إربد: عالم الكتب الحديث.

صالح، هدى والربعي، محمد. (2012). **الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربيّة**. الرياض: دار الزهراء.

صيني، محمود وعبد العزيز، ناصف وصالح، محي الدين وسليمان، مصطفى. (1995). **العربيّة للحياة**. الكتاب الثاني – الرابع. (ط2). الرياض: جامعة الملك سعود.

طعيمة، رشدي. (2009). **المهارات اللغويّة مستوياتها وتدريسها وصعوبتها**. القاهرة: دار الفكر العربيّ.

طعيمة، رشدي. (2002). تعليم العربيّة لغير الناطقين بها في المجتمع المعاصر: اتجاهات جديدة، وتطبيقات لازمة. ورقة مقدمة إلى **ندوة دولية (اللغة العربيّة ... إلى أين ؟)**، المنظّمة الإسلاميّة للتربية والعلّوم والثقافة بالتعاون مع البنك الإسلامي للتنمية، الرباط، في الفترة من 1 إلى 3 نوفمبر 2002 م.

© Arabic Digital Library Yarmouk University

طعيمة، رشدي. (1987). **المرجع في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بلغات أخرى**. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

عبد الباري، ماهر. (2011أ). **مهارات التحدّث العمليّة والأداء**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عبد الباري، ماهر. (2011ب). **تعليم المفردات اللغويّة**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عبد الباري، ماهر. (2010). **المهارات الكتابيّة من النشأة إلى التدريس**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عبد الله، عمر الصديق. (2008). **تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها**. الحيزة: الدار العالميّة للنشر والتوزيع.

عبد الله، محمد. (2011). الضعف اللغويّ لدى متعلّمي اللغة العربيّة بجامعة الإنسانيّة الماليزيّة: أسبابه وعلاجه. **مجلة الدراسات اللغويّة والأدبيّة**. سبتمبر (العدد الخاص)، 263-279.

عبد الهادي، نبيل وأبو حشيش، عبد العزيز وبسندي، خالد. (2005). **مهارات في اللغة والتفكير**. (ط2). عمان: دار المسيرة والتوزيع والطباعة.

عصر، حسني. (1998). **الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربيّة في المرحلتين الإعداديّة والثانويّة**. الإسكندرية: المكتبة العربيّ الحديث.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الغامدي، غرم الله. (1997). **أسس اختبارات اللغة**. الرياض: دار المريخ.

مدكور، علي وطعيمة، رشدي وهريدي، إيمان. (2010). **المرجع في مناهج تعليم اللغة العربيّة للناطقين بلغات أخرى**. القاهرة: دار الفكر العربيّ.

مدكور، علي. (2010). **طرق تدريس اللغة العربيّة**. (ط2). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

مدكور، علي. (2009). **تدريس فنون اللغة العربيّة: النظريّة والتطبيق**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

مدكور، علي وهريدي، إيمان. (2006). **تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها: النظريّة والتطبيق**. القاهرة: دار الفكر العربيّ.

الناقة، محمود وطعيمة، رشدي والمرسي، محمد. (2006). **طرق تدريس اللغة العربيّة في المرحلة الإبتدائيّة**. الكويت: الجامعة العربيّة المفتوحة.

الناقة، محمود. (1985). **تعليم اللغة العربيّة للناطقين بلغات أخرى: أسسه ومداخله وطرق تدريسه**. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

نصر، حمدان والعبادي، حامد. (2005). أثر استراتيجية لعب الدور في تنمية مهارة الكلام لدى طلبة الصف الثالث الأساسيّ. **المجلة الأردنيّة في العلوم التربويّة، الجامعة الأردنيّة، 1**(1)، 51 – 56.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الهاشمي، عبد الله وعلي، محمود. (2012). إستراتيجيّات تعلّم المفردات لدى دارسي اللغة العربيّة في جامعة العلوم الإسلاميّة بماليزيا واعتقاداتهم المتعلقة بها. **المجلة الأردنيّة في العلوم التربوية، 8** (2)، 105-117.

وزارة التربيّة والتعليم الأردنيّة. (2005). **لغتنا العربيّة للصف الرابع**. (ج1و2). إدارة المناهج والكتب المدرسيّة.

وزارة التربيّة والتعليم الأردنيّة. (2006). **لغتنا العربيّة للصف الخامس**. (ج1و2). إدارة المناهج والكتب المدرسيّة.

وزارة التربيّة والتعليم الأردنيّة. (2007). **لغتنا العربيّة للصف السادس**. (ج1و2). إدارة المناهج والكتب المدرسيّة.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المراجع باللغة الأجنبيّة

Badger, R., White, G. (2000). A Process Genre Approach To Teaching Writing. **ELT Journal, 54**(2), 153-160.

Bahrani, Taher & Sim, Tam. (2012). Informal Language Learning Setting: Technology Or Social Interaction?. **The Turkish Online Journal Of Education Technology, 11**(2), 142-149.

Bahrani, Taher & Soltani, Rahmatollah. (2011). Improving The Components Of Speaking Proficiency. **Canadian Social Science, 7**(2), 78-82.

Bahrani, Taher. (2011). Speaking Fluency: Technology In EFL Context Or Social Interaction in ESL Context?. **Studies In Literature And Language, 2**(2), 162-168.

Bakir, Muhammadul. (2007). Teaching Arabic As A Second Language. **Jurnal Teknologi, 46**(E), 61-72.

Cassidy, M. (1998). The Teaching Of Writing Skills To Foreign Language Learners. In J. C. Richards (Ed.), **Action-Case Studies From Second Language Classroom** (pp. 249-255). Alexandaria: Teachers Of English To Speakers Of The Others Languages, Inc.

Chausse, Jean-Paul. (2008). **Impact Of Language Immersion Programs On Foreign Language**. Unpublished Master Dissertation. Air University. Ohio.

Chowan, T, (1997). Key Concepts Of Successful Immersion. **ACIE Newsletter, 1**(1).

Clayton, J. (1998). Learning To Write Collaboratively. In J. C. Richards (Ed.), **Action-Case Studies From Second Language Classroom** (pp. 232-235). Alexandaria: Teachers Of English To Speakers Of The Others Languages, Inc.

Coffey, M. P. (1987). *Communicating Through Writing*. Englewood: Prentice Hall Regent.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

Cohen, A. D. (1998). **Strategies In Learning And Using A Second Language**. Longman: London.

Cohen, A. D. (1996). **Second Language Learning: Clarifying The Issues**. Revised version of a paper originally prepared for presentation at the Symposium on Strategies of Language Learning and Use, Seville, Spain, December 13-16, 1994.

Cohen, J. (1988). **Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences**. 2nd. Lawrence Erlbaum Associates.

Cummins, J., & Swain, M. (1986). **Bilingual In Education: Aspect of Theory, Research and Practise**. London: Longman.

Daly, J., & Engleberg, I. (2005). **Presentation In Every Day Life – Strategies For Effective Speaking**. New York: Houghton Mifflin Company.

De Jong, Nivja H., Steinel, Margarita P., Florijn, Arjen, Schoonen, Rob & Hulstijn, Jan H. (2011). Linguistic Skills & Speaking Fluency In A Second Language. **Applied Psycholinguistics**. 1-24.

Fatimah, H., & Vishalache, B. (2006). Language Immersion For Low Proficiency ESL Learners: The ALAMEC Project. **The Reading Matrix, 6**(2), 170-185.

Feuer, A. (2009). School's Out For The Summer: A Cross-Cultural Comparison Of Second Language Learning in Informal Settings. **International Journal Of Bilingual Education & Bilingualism, 12**(6), 651-665.

Flower, L. (1989). **Problem-Solving Strategies For Writing**. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

Flower, L. S., & Hayes, J. R. (1980). The Dynamics Of Composing: Making Plans And Juggling Constraints. In Lee W. G. & Erwin R. S. (Ed.), **Cognitive Process in Writing**. (pp. 31-50). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Fregeau, L. A. (1999). Preparing ESL Students For College Writing: Two Case Studies. **The Internet TESL Journal**, *V*(10).

© Arabic Digital Library Yarmouk University

Ghoorchaei, Behrooz., Tavakoli, Mansoor. & Ansari, Dariush Najed. (2010). The Impact Of Portfolio Assessment On Iranian EFL Students' Essay Writing: A Process-Oriented Approach. **GEMA Online Journal Of Language Studies, 10**(3), 35-51.

Gorsuch, G. J. (2011). Improving Speaking Fluency For International Teaching Assistant By Increasing Input. **The Electronic Journal For English As A Second Language, 14**(4), 1-25.

Hawkins. S. (2001). **Effect Of Total Language Immersion As Opposed To ESL Pullout Program At Rural, Western Arkansas Middle School**. Arkansas Tech University.

Hewings, A., & Coffin, C. (2006). Formatic Interaction In Electronic Written Exchanges: Fosteries Feedback Dialog. In Ken Hyland & Fiona Hyland (Ed.), **Feedback In Second Language Writing – Content & Issues** (pp. 225-245). Cambridge: Cambridge University Press.

Hughes, A. (2003). **Testing For Language Teacher**. 2ed. Cambridge: Cambridge University Press.

Levelt, Willem J. M. (1989). **Speaking From Intention To Articulation**. London: The MIT Press.

Lindsay, C., & Knight, P. (2007). **Learning & Teaching English: A Course For Teacher**. London: Oxford University Press.

Liu, Jun & Samimy, Keiko. (1998). Helping Two Advanced ESL Learned Improving English Speaking Abilities. In J. C. Richards (Ed.), **Action-Case Studies From Second Language Classroom** (pp. 321-324). Alexandaria: Teachers Of English To Speakers Of The Others Languages, Inc.

Lord, G. (2010). The Combined Effects Of Immersion And Instruction On Second Language. **Foreign Language Annals. 43**(3), 488-503.

© Arabic Digital Library Yarmouk University

Luan, Yuqin & Guo, Xiuzhen. (2011). A Study On The Application Of The Immersion Teaching Model To EFL Learners In Institutions Of Higher Learning. **English Language Teaching, 4**(1), 152-155.

Ma, Ruixue, Ma, Zajun & Wang, Yijing. (2012). An Empirical Study On Speaking Proficiency Training For Chinese EFL Learners. **Higher Education Of Social Science, 2**(1), 26-31.

Mc Vey, D. C. (2007). Helping ESL Student Improve Their Vocabulary. **ESL Magazine**. (July/August), 20-21.

Met, M. (1993). **Foreign Language Immersion Programs**. Online Resourse: Digest. Retrived June 22, 2012, from http://www.cal.org/resources/digest/met00001.html.

Milliman, B. M. (2010). **Key Components In A Successful Arabic Immersion Program For High School: A Case Study**. Unpublished Master Dissertation. University Of Texas.

Myers, S. (1997). Teaching Writing As A Process & Teaching Sentences-Level Syntax: Reformulation As ESL Composition Feedback. **TESL-EJ, 2**(4).

Nur Salina Ismail & Izah M. Tahir. (2011). English Camp Activities: A Strategies to Enhance Students' English Proficiency. **Studies In Literature And Language, 2**(3). 61-72.

Offner, M. D. (1997). Teaching English Convensation In Japan: Teaching How To Learn. **The Internet Journal, III**(3).

Ormrod, J. E. (1995). **Educational Psycgology: Principle & Aplication**. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Oxford, R., & Crookall, D. (1990). Vocabulary Learning: A Critical Analysis & Techniques. **TESL Canada Journal. 7**(2), 9-30.

Pacific Policy Research Center. (2010). **Successful Bilingual And Immersion Education Models/Programs**. Kamehameha School Research & Evaluation.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

Park, Eun-Soo. (2009). Elementary Students' Perceptions About The Effect Of A Summer English Camp. **Asian EFL Journal, 10**, 34-55.

Reid, L. (2006). English Camp: Layers of Learning That Changes Lives. **International Journal Of The Diversity, 5(**5), 65-72.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1986). **Approaches & Methods In Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press.

Rosni, Samah. (2012). **Isu Pembelajaran Bahasa Arab**. In International Symposium on Arabic Instruction & Learning (PKEBAR'12). Bangi: University of Kebangsan Malaysia.

Rugasken, K., & Harris, J. (2009). English Camp: A Language Immersion Program In Thailand. **The Learning Assistance Review (TLAR), 14**(2), 43-51.

Skehan, P. (2003). Task-Based Instruction. **Language Teaching, 36**, 1-14.

Stevick, E. W. (1982). **Teaching & Learning Languages**. Cambridge: Cambridge University Press.

Swain, M. (1982). **Issues In International Bilingual Education – The Role of The Vernacular** edited by Beverly Hartford, Albert Valdman & Charles R. Foster. New York: Plenum Press.

Swales, J. M. (1990). **Genre Analysis – English In Academic & Research Setting**. Cambridge: University Press.

Tanaka, Koichi & Ellis, Rod. (2003). Study Abroad, Language Proficiency, & Leaner Belief About Language Learning. **JALT Journal, 25**(1), 63-85.

Walker, C., & Tedick, D. (2000). The Complexity of Immersion Education: Teacher Address The Issues. **The Modern Language Journal, 84**(1), 54-27.

Wang, Ya-huei & Liao, Hung-Shan. (2008). The Application Of Learning Portfolio Assessment For Students In The Technological And Vocational Education System. **The Asian EFL Journal, 10**(2), 132-514.

Wardhaugh, R. (1993). **An Introduction To Sociolinguistic**. Oxford: Basil Blackwell.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

Warren, T. L. (1985). **Technical Writing: Purpose. Process, & Form**. California: Wadsworth Publishing Company.

Wighting, M. J., & Nisbet, D. L., & Tindall, E.R. (2006). Exploring A Summer English Language Camp Experience In China: A Descriptive Case Study. **Asian EFL Journal, 9**, 1-19.

Writfield, B., & Polland, J. (1998). The Role Of Learners Diaries: A Saudi Arabian Perspectives. In J. C. Richards (Ed.), **Action-Case Studies From Second Language Classroom** (pp. 169-175). Alexandaria: Teachers Of English To Speakers Of The Others Languages, Inc.

Zimmerman, K. J. (2004). **The Role Of Vocabulary Size In Assessing Second Language Proficiency**. Unpublished Master Thesis, Brigham Young University.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الملحق أ

اختبار مهارة التحدّث

عَزِيْزِي الطَّالِبَ / السَّلاَمُ عَلَيْكُمْ وَرَحْمَةُ اللهِ وَبَرَكَاتُهُ،

أَمَّا بَعْدُ:

سَيُجْرَى اخْتِبَارُ مَهَارَةِ التَّحَدُّثِ ضِمْنَ الدِّرَاسَةِ العِلْمِيَّةِ بِعُنْوَانِ: **بِنَاءُ بَرْنَامِجٍ انْغِمَاسِيٍّ تَعْلِيْمِيٍّ تَعَلُّمِيٍّ وَقِيَاسُ أَثَرِهِ فِيْ تَحْسِيْنِ مَهَارَتَيِ التَّحَدُّثِ وَالْكِتَابَةِ بِالْعَرَبِيَّةِ لَدَى الطُّلاَبِ المَالِيْزِيِّيْنَ فِيْ الْأُرْدُنِ.**

وَهَدَفُ هَذَا الاخْتِبَارِ المَوْقِفِيِّ قِيَاسُ أَدَائِكَ فِي التحدّث بِاللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ وَفْقًا لِمَهَارَاتِ التَّحَدُّثِ الفَرْعِيَّةِ الْخَمْسِ الآتِيَةِ: الطَّلاَقَةُ، وَالتَّوَاصُلُ، وَاسْتِخْدَامُ الْمُفْرَدَاتِ، وَبِنَاءُ الْجُمْلَةِ، وَالابْتِعَادُ عَنْ اللُّكنة الأجنبيّة.

عَزِيْزِي الطَّالِبَ، عَلَيْكَ أَنْ تَخْتَارَ سُؤَالاً وَاحِدًا فَقَطْ لِكُلِّ مَهَارَةٍ فَرْعِيَّةٍ، وَتَتَحَدَّثَ فِيْهِ بِلُغَةٍ سَلِيْمَةٍ مَعَ الْبَاحِثِ لِمُدَّةٍ تَتَرَاوَحُ مِنْ خمس إِلى عشر دَقَائِقٍ. وَسَيُدَقُّ جَرْسُ الاخْتِبَارِ مَرَّتَيْنِ، الْأُوْلَى بَعْدَ خَمْسِ دَقَائِقٍ، وَالثَّانِيَةُ بَعْدَ عَشْرِ دَقَائِقٍ، وَبِذَلِكَ يَنْتَهِي الْوَقْتُ.

الطَّلاَقَةُ Fluency

1. إِذَا أَقَامَ قسمُ الْوَافِدِينَ بِجَامِعَةِ الْيَرْمُوْكِ بَرْنَامَجًا لِلتَّعَارُفِ بَيْنَ الطَّلَبَةِ الْمُسْتَجِدِّيْنَ، وَدُعِيْتَ لِلمُشَارَكَةِ فيه، فَمَاذَا تَقُوْلُ إِذَا طُلِبَ مِنْكَ التَّعْرِيْفُ بِنَفْسِكَ؟

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

2. إِذَا أَرَدْتَ أَنْ تَبْحَثَ عَنْ بَيْتٍ لِتَسْكُنَ فِيهِ، وَذَهَبْتَ إِلى مَكْتَبٍ عَقَّارِيٍّ لِيُعِينَكَ فِي غَايَتِكَ، فَكَيْفَ تُبَيِّنُ وَتَشْرَحُ لِلْمُوَظَّفِ مُوَاصَفَاتِ الْبَيْتِ الَّذِي تَرْغَبُ فِيهِ؟

3. إِذَا ذَهَبْتَ إِلى مَرْكَزِ الْأَمْنِ وَطَلَبَ مِنْكَ الشُّرْطِيُّ أَنْ تُعْطِيَهُ مَعْلُومَاتٍ عَنْكَ مِثْلَ اسْمِكَ، وَجِنْسِيَّتِكَ، وَمِنْطِقَةِ سَكَنِكَ وَعُنْوَانِكَ، وَاسْمِ الْجَامِعَةِ الَّتِي تَدْرُسُ فِيهَا، وَتخصّصكَ، وَتَارِيخِ قُدُومِكَ، وَرَقَمِ هَاتِفِكَ، وَرَقَمِ جَوَازِ سَفَرِكَ، وَتَارِيخِ إِصْدَارِهِ، وَتَارِيخِ انْتِهَائِهِ، فَكَيْفَ تُزَوِّدُهُ بِذَلِكَ؟

التَّوَاصُلُ Communication

1. إِذَا تَعَرَّفْتَ عَلَى طَالِبٍ عَرَبِيٍّ، وَصَادَقْتَهُ، فَكَيْفَ تُخْبِرُ أَهْلَ بَيْتِكَ عَنْ صَدِيقِكَ الجَدِيدِ؟

2. إِذَا كُنْتَ تَعْرِفُ أَنَّ هُنَاكَ بَيْتًا لِلْإِيجَارِ، وَاتَّصَلَ بِكَ أَحَدُ الطُّلَابِ الْمُسْتَجِدِّينَ، فَكَيْفَ سَتُرْشِدُهُ إِلَى مَكَانِ الْبَيْتِ بِشَكْلٍ وَاضِحٍ؟

3. إِذَا تَعَرَّضَ بَيْتُكَ لِلسَّرِقَةِ وَفُقِدَ مِنْهُ مَبْلَغٌ مِنَ المَالِ وَبَعْضُ مُمْتَلَكَاتِكَ الثَّمِينَةِ، وَتُرِيدُ أن تُقَدِّمَ بَلَاغًا لِلشُّرْطَةِ بِذَلِكَ، فَكَيْفَ سَتَشْرَحُ لَهُمْ مَا حَدَثَ؟

اسْتِخْدَامُ الْمُفْرَدَاتِ Vocabulary

1. إِذَا طَلَبَ مِنْكَ أَحَدُ مُدَرِّسِيكَ أَنْ تَتَكَلَّمَ عَنْ رَغْبَتِكَ فِي الدِّرَاسَةِ فِي الْأُرْدُنِ، فَكَيْفَ سَتُعَبِّرُ عَنْ ذَلِكَ؟

2. إِذَا طَلَبَ مِنْكَ أَحَدُ أَصْدِقَائِكَ أَنْ تَشْرَحَ لَهُ مَفْهُومَ الْجُمْلَةِ الْفِعْلِيَّةِ، فَكَيْفَ تَشْرَحُهَا لَهُ؟

3. إِذَا لَمْ تَسْتَطِعْ أَنْ تُسَجِّلَ بَعْضَ المَسَاقَاتِ؛ لِتَأَخُّرِكَ عَنْ مَوْعِدِ التَّسْجِيلِ، فَكَيْفَ سَتُبَرِّرُ ذَلِكَ لِلْمُوَظَّفِ الْمُخْتَصِّ حَتَّى يُسَاعِدَكَ فِي التَسْجِيلِ؟

© Arabic Digital Library Yarmouk University

بِنَاءُ الْجُمْلَةِ Structure

1. إِذَا وَاجَهَتْكَ مُشْكِلَةٌ فِيْ بَيْتِكَ الْمُسْتَأْجَرِ، نَحْوَ: قِلَّةُ الْمَاءِ، وَعَدَمُ صَلَاحِيَّةِ الْحَمَّامِ لِلاسْتِخْدَامِ، وَتَعَطُّلُ بَعْضِ الْأَجْهِزَةِ الْكَهْرَبَائِيَّةِ وَغَيْرُهَا، فَكَيْفَ تُخْبِرُ صَاحِبَ الْبَيْتِ حَتَّى يُصْلِحَهَا لَكَ؟
2. إِذَا تُرِيْدُ أَنْ تَشْتَرِيَ حَاسُوْبًا بِمُوَاصَفَاتٍ معيّنةٍ، فَكَيْفَ يُمْكِنُكَ شَرْحُ ذَلِكَ لِصَاحِبِ الْمَحَلِّ؟
3. إِذَا حَصَلْتَ عَلَى قَبُوْلٍ في الْجَامِعَةِ بِتخصّص لَمْ تَطْلُبْهُ، وَتُرِيْدُ أَنْ تُغَيِّرَ التخصّص لِأَنَّ الْجِهَةَ الْمُمَوِّلَةَ لِدِرَاسَتِكَ لا تُنْفِقُ إِلَّا عَلَى التخصّص الْمُحَدَّدِ لَكَ، فَكَيْفَ تُبَيِّنُ ذَلِكَ لِلْمُوَظَّفِ الْمُعْنِيِّ حَتَّى يُسَاعِدَكَ فِي التَّسْجِيْلِ فِي التخصّص الْمُحَدَّدِ لَكَ؟

الابْتِعَادُ عَنِ اللُّكْنَةِ الأَجْنَبِيَّةِ Accent

1. أُصِيْبَ أَحَدُ زُمَلَائِكَ بِمَرَضٍ مَا، وَهُوَ لاَ يَسْتَطِيْعُ أَنْ يَصِفَ مَرَضَهُ أَمَامَ الطَّبِيْبِ لِشِدَّةِ الْمَرَضِ، وَكُنْتَ تَعْرِفُ مَاذَا حَصَلَ مَعَهُ، فَكَيْفَ تَصِفُ حَالَتَهُ لِلطَّبِيْبِ؟
2. خَرَجْتَ مِنْ إِحْدَى الْمُحَاضَرَاتِ وَلَمْ تَفْهَمْ شَيْئًا، وَتُرِيْدُ إِخْبَارَ الْمُدَرِّسِ بِمُشْكِلَتِكَ هَذِهِ حَتَّى يُسَاعِدَكَ فِيْ اجْتِيَازِهَا، فَكَيْفَ تُخْبِرُهُ عن ذَلِكَ؟
3. كُنْتَ قَدْ دَفَعْتَ رُسُوْمَ الْجَامِعَةِ مُنْذُ بِدَايَةِ الْفَصْلِ، ثُمَّ أُخْبِرْتَ بِأَنَّكَ مُطَالَبٌ بِدَفْعِ الرُّسُوْمِ الجامعيّة مَرَّةً ثَانِيَةً، فَكَيْفَ تُقْنِعُ الْمُوَظَّفَ بِذَلِكَ لِيَحُلَّ لَكَ هَذِهِ الْمُشْكِلَةَ؟

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الملحق ب

قائمة مهارات التحدّث الفرعيّة ومعاييرها

المهارة	معاييرها وتقديراتها
الطلاقة Fluency	5. يتحدّث بطلاقة. 4. يتحدّث بطريقة قريبة من حديث أهل اللغة الأصليّين. 3. يتحدّث جيدا ولكن يشوب حديثه بعض التردّد. 2. يتحدّث بتردد وبطء محاولا إعادة الصياغة والبحث عن كلمات مناسبة. 1. يتحدّث بكلمات متقطعة وعبارات قصيرة لا صلة بينها.
التواصل Communication	5. يتواصل باستمرار ولمدة طويلة في موضوع عام أو خاص. 4. يتواصل باستمرار مع ظهور بعض الأخطاء غير المؤثرة في المعنى. 3. يتواصل، ولكنه لا يستطيع الاستمرار لكثرة الأخطاء. 2. يتواصل ببطء. 1. يتواصل ببطء شديد.
استخدام المفردات Vocabulary	5. يستخدم مفردات غزيرة ودقيقة بشكل دائم. 4. يستخدم مفردات متنوّعة في الغالب. 3. يستخدم مفردات بعضها غير مناسب ممّا يؤثر سلبا في المعنى. 2. يستخدم مفردات محدّدة ويكررها. 1. يستخدم مفردات قليلة جدا وغير مناسبة.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

بناء الجملة Structure	5. يتحدّث بجمل صحيحة تكاد تخلو من الأخطاء. 4. يتحدّث بجمل فيها أخطاء لا تؤثر في الفهم. 3. يتحدّث ببعض الجمل مستخدما أساليب غير مألوفة. 2. يستخدم المضارع دائما فينتج عنه فهم خاطىء للمعاني. 1. يتحدّث بجمل ركيكة مليئة بالأخطاء ممّا يجعل فهمها غير ممكن.
الابتعاد عن اللكنة الأجنبيّة Accent	5. يتحدّث بلهجة عربية واضحة مع ظهور قليل جدا للكنة الأجنبيّة. 4. يتحدّث بلهجة عربية مقبولة مع ظهور قليل للكنة الأجنبيّة. 3. يتحدّث بلهجة عربية غير واضحة مع ظهور بيِّنٍ للكنة الأجنبيّة. 2. يتحدّث بلكنة أجنبيّة ممّا يجعل فهمها صعبًا جدًّا. 1. يتحدّث بلكنة أجنبيّة ممّا يجعل فهمها غير ممكن.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الملحق ت

نموذج تصحيح اختبار مهارة التحدّث

اسم الطالب : .....

المصحح : الأول / الثاني

المهارة	المعايير	التقدير
الطلاقة Fluency	5. يتحدّث بطلاقة.	
	4. يتحدّث بطريقة قريبة من حديث أهل اللغة الأصليّين.	
	3. يتحدّث جيدا ولكن يشوب حديثه بعض التردّد.	
	2. يتحدّث بتردد وبطء محاوِلا إعادة الصياغة والبحث عن كلمات مناسبة.	
	1. يتحدّث بكلمات متقطعة وعبارات قصيرة لا صلة بينها.	
التواصل Communication	5. يتواصل باستمرار ولمدة طويلة في موضوع عام أو خاص.	
	4. يتواصل باستمرار مع ظهور بعض الأخطاء غير المؤثرة في المعنى.	
	3. يتواصل، ولكنه لا يستطيع الاستمرار لكثرة الأخطاء.	
	2. يتواصل ببطء.	

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

	1. يتواصل ببطء شديد.	
استخدام المفردات Vocabulary	5. يستخدم مفردات غزيرة ودقيقة بشكل دائم.	
	4. يستخدم مفردات متنوعة في الغالب.	
	3. يستخدم مفردات بعضها غير مناسب ممّا يؤثر سلبا في المعنى.	
	2. يستخدم مفردات محدّدة ويكررها.	
	1. يستخدم مفردات قليلة جدا وغير مناسبة.	
بناء الجملة Structure	5. يتحدّث بجمل صحيحة تكاد تخلو من الأخطاء.	
	4. يتحدّث بجمل فيها أخطاء لا تؤثر في الفهم.	
	3. يتحدّث ببعض الجمل مستخدما أساليب غير مألوفة.	
	2. يستخدم المضارع دائما فينتج عنه فهم خاطىء للمعاني.	
	1. يتحدّث بجمل ركيكة ومليئة بالأخطاء ممّا يجعل فهمها غير ممكن.	
الإبتعاد عن اللكنة الأجنبيّة Accent	5. يتحدّث بلهجة عربية واضحة مع ظهور قليل جدا للكنة الأجنبيّة.	
	4. يتحدّث بلهجة عربية مقبولة مع ظهور قليل للكنة الأجنبيّة.	
	3. يتحدّث بلهجة عربية غير واضحة مع ظهور بيِّنٍ اللكنة الأجنبيّة.	
	2. يتحدّث بلكنة أجنبيّة ممّا يجعل فهمها صعبًا جدًا.	
	1. يتحدّث بلكنة أجنبيّة مما يجعل فهمها غير ممكن.	

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الملحق ث

اختبار مهارة الكتابة

عَزِيْزِي الطَّالِبَ / السَّلاَمُ عَلَيْكُمْ وَرَحْمَةُ اللهِ وَبَرَكَاتُهُ.

أَمَّا بَعْدُ:

ستُجْرَى دِرَاسَةٌ عِلْمِيَّةٌ بِعُنْوَانِ: **بِنَاءُ بَرْنَامِجٍ انْغِمَاسِيٍّ تَعْلِيْمِيٍّ تَعَلُّمِيٍّ وَقِيَاسُ أَثَرِهِ فِيْ تَحْسِيْنِ مَهَارَتَي التَّحَدُّثِ وَالْكِتَابَةِ بِالْعَرَبِيَّةِ لَدَى الطُّلَابِ المَالِيْزِيِّيْنَ فِيْ الْأُرْدُنِ.**

وَمِنْ أَدَوَاتِ هَذِهِ الدِّرَاسَةِ إِعْدَادُ اخْتِبَارٍ لِقِيَاسِ أَدَائِكَ فِي الكتابة باللغة العربيّة وَفْقًا لِمَهَارَاتِ الكتابة الفرعيّة الخَمْسِ الآتِيَةِ: التَّرْكِيْزُ، وَالتَّدْعِيْمُ، وَالتَّنْظِيْمُ، وَاسْتِخْدَامُ آليات الكتابة، وَاخْتِيَارُ الْمُفْرَدَاتِ.

عَزِيْزِيْ الطَّالِبَ عَلَيْكَ أَنْ تَقْرَأَ المَوْضُوْعَاتِ الآتِيَةَ قِرَاءَةً مُتَأَنِّيَةً، ثُمَّ تَكْتُبَ حوالي **150 كَلِمَةً**، مُرَاعِيًا حُسْنَ الْخَطِّ، وَدِقَّةَ التَّعْبِيْرِ، وَالسَّلاَمَةَ اللغويّة، وَعَلاَمَاتِ التَّرْقِيْمِ.

1. اللُّغَةُ العربيّة لُغَةٌ إِسْلاَمِيَّةٌ.
2. تعلّم اللُّغَةِ العربيّة أَمْرٌ ضروريّ.
3. فَوَائِدُ الْقَوَاعِدِ النحويّة وَالصرفيّة لَدَى مُتعلّم اللُّغَةِ العربيّة.
4. اللُّغَةُ العربيّة لُغَةٌ مُتَطَوِّرَةٌ عَبْرَ الْعُصُوْرِ.
5. جَمَالِيَّةُ اللُّغَةِ العربيّة.

رَاجِيًا مِنْكَ الاعْتِمَادَ عَلَى نَفْسِكَ فقط دون الاعْتِمَادِ على الآخرين. شَاكِرًا ومُقَدِّرًا لَكَ حُسْنَ تَعَاوُنِكَ، وَمُتَمَنِّيًا لَكَ التَّوْفِيْق.

الباحث

محمد زيد إسماعيل

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الملحق ج

قائمة مهارات الكتابة الفرعيّة ومعاييرها

المهارة	معاييرها وتقديراتها
التركيز Focus	5. يركّز على العمل الكتابيّ تركيزا ممتازا. 4. يركّز على العمل الكتابيّ تركيزا جيّدًا. 3. يركّز على العمل الكتابيّ تركيزا مقبولا لكنه أحيانا يفقد هذا التركيز. 2. يركّز على العمل الكتابيّ تركيزا ناقصا. 1. يركيز على العمل الكتابيّ تركيزا ناقصا جدا.
التوضيح / التدعيم Elaboration	5. يدعم الأفكار بالأدلة والبراهين والشواهد المناسبة والواضحة دائما. 4. يدعم الأفكار بالأدلة والبراهين والشواهد المناسبة في الغالب. 3. يدعم الأفكار ببعض الأدلة والبراهين والشواهد. 2. يدعم الأفكار بالأدلة وبالبراهين والشواهد تدعيما ناقصا. 1. يدعم الأفكار بالأدلة والبراهين والشواهد تدعيما ناقصا جدا.
التنظيم Organization	5. ينظّم الأفكار منطقيا بشكل واضح ومتّصل ودائم. 4. ينظّم الأفكار منطقيا بشكل واضح ومتّصل في الغالب. 3. ينظّم الأفكار منطقيا بشكل واضح ومتّصل أحيانا. 2. ينظّم الأفكار منطقيا بشكل قليل الوضوح وغير متّصل. 1. ينظّم الأفكار منطقيا بشكل غير واضح وغير متّصل.

© Arabic Digital Library Yarmouk University

استخدام آليات الكتابة Convention	5. يستخدام آليات الكتابة (الإملاء والقواعد والترقيم) بشكل ممتاز. 4. يستخدام آليات الكتابة (الإملاء والقواعد والترقيم) بشكل جيد. 3. يستخدام آليات الكتابة (الإملاء والقواعد والترقيم) بشكل مقبول وفيها أخطاء بسيطة. 2. يستخدام آليات الكتابة (الإملاء والقواعد والترقيم) بشكل ضعيف وفيها أخطاء. 1. يستخدام آليات الكتابة (الإملاء والقواعد والترقيم) بشكل ضعيف جدا وفيها أخطاء متكررة.
اختيار المفردات Vocabulary	5. يحسن اختيار المفردات والمصطلحات ويستخدمها بطريقة سليمة بشكل دائم. 4. يحسن اختيار المفردات والمصطلحات ويستخدمها بطريقة سليمة في الغالب. 3. يختار مفردات ومصطلحات فيها بعض اللبس والغموض في المعنى. 2. يختار مفردات ومصطلحات فيها كثير من الغموض واللبس في المعنى. 1. يختار مفردات ومصطلحات فيها غموض كثير جدا وغير مفهوم.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الملحق ح

نموذج تصحيح اختبار مهارة الكتابة

اسم الطالب : .....

المصحح : الأول / الثاني

المهارة	المعايير	التقدير
التركيز Focus	5. يركّز على العمل الكتابيّ تركيزا ممتازا.	
	4. يركّز على العمل الكتابيّ تركيزا جيدا.	
	3. يركّز على العمل الكتابيّ تركيزا مقبولا لكنه أحيانا يفقد هذا التركيز.	
	2. يركّز على العمل الكتابيّ تركيزا ناقصا.	
	1. يركّز على العمل الكتابيّ تركيزا ناقصا جدا.	
التوضيح / التدعيم Elaboration	5. يدعم الأفكار بالأدلة والبراهين والشواهد المناسبة والواضحة دائما.	
	4. يدعم الأفكار بالأدلة والبراهين والشواهد المناسبة في الغالب.	
	3. يدعم الأفكار ببعض الأدلة والبراهين والشواهد.	
	2. يدعم الأفكار بالأدلة وبالبراهين والشواهد تدعيما ناقصا.	
	1. يدعم الأفكار بالأدلة والبراهين والشواهد تدعيما ناقصا جدا.	
التنظيم Organization	5. ينظّم الأفكار منطقيا بشكل واضح ومتّصل ودائم.	
	4. ينظّم الأفكار منطقيا بشكل واضح ومتّصل في الغالب.	
	3. ينظّم الأفكار منطقيا بشكل واضح ومتّصل أحيانا.	
	2. ينظّم الأفكار منطقيا بشكل قليل الوضوح وغير متّصل.	
	1. ينظّم الأفكار منطقيا بشكل غير واضح وغير متّصل.	

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

استخدام آليات الكتابة Convention	5. يستخدام آليات الكتابة (الإملاء والقواعد والترقيم) بشكل ممتاز.	
	4. يستخدام آليات الكتابة (الإملاء والقواعد والترقيم) بشكل جيد.	
	3. يستخدام آليات الكتابة (الإملاء والقواعد والترقيم) بشكل مقبول وفيها أخطاء بسيطة.	
	2. يستخدام آليات الكتابة (الإملاء التهجئة والقواعد والترقيم) بشكل ضعيف وفيها أخطاء.	
	1. يستخدام آليات الكتابة (الإملاء والقواعد والترقيم) بشكل ضعيف جدا وفيها أخطاء متكررة.	
اختيار المفردات Vocabulary	5. يحسن اختيار المفردات والمصطلحات ويستخدمها بطريقة سليمة بشكل دائم.	
	4. يحسن اختيار المفردات والمصطلحات ويستخدمها بطريقة سليمة في الغالب.	
	3. يختار مفردات ومصطلحات فيها بعض اللبس والغموض في المعنى.	
	2. يختار مفردات ومصطلحات فيها كثير من الغموض واللبس في المعنى.	
	1. يختار مفردات ومصطلحات فيها غموض كثير جدا وغير مفهوم.	

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الملحق خ

أسئلة المقابلة شبه المنظّمة

1- ما رأيك في هذا البرنامج؟ وضّح ذلك؟

2- هل تشعر بتحسّن في التحدّث بالعربيّة؟ وضّح ذلك؟

3- هل تشعر بتحسّن في الكتابة بالعربيّة؟ وضّح ذلك؟

4- ما أفضل نشاط استفدت منه أكثر من غيره؟ ولماذا؟

5- ما رأيك في دور الميسِّرين في البرنامج؟ وهل استفدت منهم؟ وضّح ذلك.

6- إذا دعيت للمشاركة في مثل هذا البرنامج في المستقبل، هل تشارك فيه؟ ولماذا؟

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الملحق د

الدروس الشفويّة

الدرس الأول: شجرة الزيتون

1- النتاجات التعليميّة الخاصّة: يُتوقع من الطلاب المشاركين بعد الانتهاء من الدرس الأول أن يكونوا قادرين على:

- التعبير الشفويّ بلغة سليمة.
- التعبير الشفويّ بجمل مفيدة.
- استخراج الأفكار الرئيسة من النص المقروء.

2- المفردات الجديدة: أَظَلُّ، أُقَلِّمُ، تُقَاوِمِيْنَ، عُرُوْقُكِ، رَاحِلُوْنَ.

3- إستراتيجيّات التدريس: التدريس المباشر، أسئلة وأجوبة، التدريب على الحوار.

أ) التهيئة: (عشر دقائق)

أبدأ الدرس بطرح أسئلة متنوّعة لتشويق الطلاب وإثارة حماستهم مثل:

- من منكم يعرف شجرة الزيتون؟
- هل يوجد في حديقة الجامعة شجرة الزيتون؟
- ما فوائد شجرة الزيتون؟
- هل يمكننا أكل ثمار الزيتون من الشجرة مباشرة؟
- هل رأيتم كيف يقطفون الزيتون؟

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

ب) إجراءات التعليم والتعلّم: (تسعون دقيقة)

- أوزّع على الطلاب أوراق النص وتدريباته.
- أطلب من الطلاب قراءة النص قراءة صامتة والبحث عن معاني الكلمات الصعبة في المعاجم.
- أطلب من بعض الطلاب قراءة النص قراءة جهرية معبِّرَة.
- أقف على المفردات والتراكيب والتعابير الصعبة ثم أفسرها وأوضحها.
- أطلب من الطلاب حل الأسئلة والتدريبات.
- أناقش أجوبة الطلاب حتى أتأكّد من صحتها.

4- التقويم: (عشرون دقيقة)

- أطلب من الطلاب تلخيص النص بشكل شفهيّ.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

شَجَرَةُ الزَّيْتونِ

مَا أَجْمَلَكِ أَيَّتُهَا الزَّيْتونَةُ! طَيِّبَةٌ أَنْتِ كَأَبْنَاءِ بَلَدِيْ، مُبَارَكَةٌ مِثْلُ هَذِهِ الأَرْضِ، رَاسِخَةٌ كَجِبالِ هَذَا الوَطَنِ. غَرَسَكِ جَدّيْ فَأَوْرَقْتِ، وَرَعَاكِ أَبِي فَكَبُرْتِ وَأَثْمَرْتِ، أمّا أَنَا فَسَوْفَ أَظَلُّ مُخْلِصًا لَكِ، أُقَلِّمُ أَغْصَانَكِ، وَأَتَفَقَّدُكِ، وَأَحْنُو عَلَيكِ كَمَا تَحْنُو عَلَيَّ أُمِّي.

زَرَعَ أَجْدَادِي أَشْجَارًا كَثِيرَةً، لَكِنَّها لَمْ تَثْبُتْ أَمَامَ قَسْوَةِ الزَّمَنِ، أَمَّا أَنْتِ أَيَّتُهَا الزَّيْتُونَةُ فَقَدْ بَقَيْتِ شَامِخَةً، تُقَاوِمِيْنَ عَصْفَ الرِّيحِ، وَلَهِيْبَ الحَرِّ، وتُقَدِّمِيْنَ زَيْتَكِ وَزَيْتُونَكِ غِذَاءً مُفيدًا.

مَا أَشَدَّ حُزْنِي يَا زَيْتُونَتِي العَزِيزَةَ! وَأَنا أَرَى النَّاسَ يَجْحَدُونَ فَضْلَكِ، وَتَمْتَدُّ فُؤُوسُهُمْ لِاقْتِلاَعِكِ، ويُنْشِئُونَ مَكَانَكِ بُيُوتًا، لَيْتَهَا بُنِيَتْ عَلَى الأَرْضِ الجَرْدَاءِ.

بُورِكْتِ أَيَّتُهَا الزَّيْتُونَةُ الشَّامِخَةُ؛ فَخَيْرُكِ دَائِمٌ، وَعَطَاؤُكِ مُسْتَمِرٌ لا يَنْقَطِعُ، فَإِذا جَفَّتْ عُرُوقُكِ، صَنَعْنَا مِنْ جُذُوعِكِ اليَابِسَةِ لَوْحَاتٍ فَنِّيَّةً، نُزَيِّنُ بِهَا مَنازِلَنا.

أَيَّتُها الزَّيْتُونَةُ العَظِيْمَةُ، أَنْظُرُ إِلَيْكِ فَأَرَاكِ تُلَوِّحِيْنَ لِلشَّمْسِ، وَتَقِفِيْنَ بِكِبْرِياءِ فَوْقَ رُبُوعِ الْوَطَنِ. مَرَّ الغُزَاةُ مِنْ أَمامِكِ، وَجُذُوْرُكِ رَاسِخَةٌ فِي هذِهِ الأَرْضِ، وَأَنْتِ تَسْخَرِيْنَ مِنْهُمْ بِابْتِسَامَتِكِ الدّائِمَةِ الْخُضْرَةِ؛ فَأَنْتِ تَعْلَمِيْنَ أَنَّهُمْ – لا بُدَّ – رَاحِلُوْنَ. (انظر: كتاب لغتنا العربيّة، للصف الرابع، الجزء الأول، ص. 43)

أولا: أجب عن الأسئلة الآتية شفويا (انظر: كتاب لغتنا العربيّة، للصف الرابع، الجزء الأول، ص. 45).

أ- كيف يُسيء الناسُ إلى شجرة الزيتون؟

ب-اذكر ثلاثا من فوائد شجرة الزيتون؟

ت-إلى أي شيء تَرْمِزُ شجرة الزيتون؟

ث-هات آية من القرآن الكريم تدل على أن شجرة الزيتون مباركة.

ج- كيف تسخَرُ شجرة الزيتون من الغزاة؟

ح- اذكر بعض الأشجار المُثْمِرَةِ في بلدِك.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

ثانيا: كون جملا من عندك مستخدما فيها الكلمات الآتية:

- ما أجملَ...
- حَنَا على...
- لم يثبت أمامَ...
- نَظَرَ إلى...
- وقفَ على...

1- مرَّ أمامَ...

ثالثا: أجر حوارا مع أصدقائك يدور بين شجرة الزيتون ومن يقطف ثمرها.

الدرس الثاني: طريق السلامة

1- النتاجات التعليمية الخاصّة: يُتوقع من الطلاب المشاركين بعد الانتهاء من الدرس الثاني أن يكونوا قادرين على:

- التعبير عن آرائهم بجمل سليمة.
- التعبير عن المواقف المختلفة بلغة سليمة.
- التواصل مع الآخرين بلغة سليمة.

2- المفردات الجديدة: مَمَرُّ المُشَاةِ، يسرةً ويمنةً، الأَرْصِفَةُ، إِزْعَاجٌ.

3- إستراتيجيّات التدريس: التدريس المباشر، أسئلة وأجوبة، التدريب على الحوار.

أ) التهيئة: (عشر دقائق)

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

أبدأ الدرس ببعض الأسئلة لتَهْيئة الطلاب وإثارة حماستهم وشدّ انتباههم مثل:

- من منكم رأى حادث سَيْر؟
- ما سبب ذلك الحادث؟
- ما أسباب حوادث السير الكثيرة؟
- كيف نحمي أنفسنا ومجتمعنا من أخطار حوادث السير؟

ب) إجراءات التعليم والتعلّم: (تسعون دقيقة)

- أوزّع على الطلاب أوراق النص وتدريباته.
- أكلّف الطلاب بقراءة النص قراءة صامتة والبحث عن معاني الكلمات الصعبة في المعاجم.
- أطلب من الطلاب قراءة النص قراءة جهرية معبِّرَة.
- أقف على المفردات والتراكيب والتعابير الصعبة ثم أفسرها وأشرحها لهم.
- أطلب من الطلاب حل الأسئلة والتدريبات.
- أتيح فرصة للطلاب لمناقشة الأجوبة.

4- التقويم: (عشرون دقيقة)

- أطلب من الطلاب التحدّث عن الطريقة المثلى للسير في الشارع وقطع الطريق، وركوب السيارة وذكر بعض أخطاء السائقين.

© Arabic Digital Library- Yarmouk University

طريق السلامة

دَوَّتْ كَوابِحُ سَيَّارةٍ مُسرِعةٍ فَجْأَةً، فَنَهَضَ سعيدٌ من نَوْمِه فَزِعاً خائفاً، نَظَرَ من النَّافِذَة إلى مَصْدَرِ الصَّوْت المُنْبَعِث، فَرَأَى جُمْهُوراً من أَهْلِ الحَيِّ يَجْتَمِعُوْنَ حَوْلَ سَيَّارَةٍ تَهَشَّمَ زُجَاجُهَا، وتَبَعْثَرَتْ بعضُ أَجْزَائِهَا الأَمَامِيَّةُ. وَفِيْ هَذِهِ الأَثْنَاءِ قُرِعَ جَرَسُ المَنْزِلِ فَدَخَلَ وَالِدُ سَعِيْدٍ، وَقَدْ بَدَتْ عَلَيْهِ أَمَارَاتُ الحُزْنِ والأَلَمِ. سَأَلَ سعيدٌ: ماذا جَرَى يَا أَبِي؟

الوَالِدُ: لَقَدْ صَدَمَتْ سَيَّارَةٌ أَحَدَ أَبْنَاءِ الجِيْرَانِ، فَسَقَطَ مَغْشِيًّا عَلَيْهِ، ونُقِلَ إِلَى الْمُسْتَشْفَى.

سعيدٌ: أَلَمْ يَكُن ابْنُ الجِيْرَانِ يسِيْرُ فِي مَمَرِّ المُشَاةِ؟

الوَالِدُ: كَلَّا، لَقَدْ كَانَ يُحَاوِلُ عُبُوْرَ الطَّرِيْقِ إِلَى الجَّانِبِ الآخَرِ مِنْ غَيْرِ الْمَمَرِّ المُخَصَّصِ، فَصَادَفَ مُرُوْرَ سَيَّارَةٍ مُسْرِعَةٍ.

سعيدٌ: لَقَدْ كَثُرَتْ يَا أَبِي حَوَادِثُ السَّيْرِ وَاسْتَفْحَلَ خَطَرُهَا، فَكَيْفَ نَتَغَلَّبُ عَلَى هَذِه المُشْكِلَةِ الَّتِي أَزْهَقَتْ أَرْوَاحَ الأَبْرِيَاءِ؟

الوالد: عَلَيْنَا يَا سعيدُ أَنْ نَتَعَرَّفَ آدَابَ السَّيْرِ وَقَوَاعِدَ المُرُوْرِ، وَأَنْ نُطَبِّقَهَا بِحَذَافِيْرِهَا بِعِنَايَةَ وَحَزْمٍ شَدِيْدَيْنِ.

سَعِيدُ: هَلْ لَكَ يَا أَبِي أَنْ تُبَيِّنَ لِيْ وَلِإِخْوَتِي بَعْضَ هذِه القَوَاعِدِ حَتَّى نَتَّبِعَهَا مُنْذُ الْيَوْمِ؟

الوَالِدُ: حُبًّا وَكَرَامَةً يَا سَعِيْدُ. عَلَيْكَ يَا بُنَيَّ أَنْ تَسِيْرَ عَلَى الأَرْصِفَةِ، وَأَلَّا تَجْتَازَ الطَّرِيْقَ إِلَّا مِنَ الممَرَّاتِ المُخَصَّصَةِ لِلْمُشَاةِ، بَعْدَ أَنْ تَتَفَحَّصَ الطَّرِيْقَ يَسْرَةً وَيَمْنَةً، وَتَتَأَكَّد مِنْ خُلُوِّهَا مِنَ السَّيَّارَاتِ المَّارَةِ. وَالْتَزِمْ يَا بُنَيّ بالشَّوَاخِصِ وَإِشَارَاتِ المُرُورِ بِدِقَّةٍ وَنِظَامٍ، وَيَا بُنَيّ لَا تَتَّخِذِ الطَّرِيْقَ مَكَاناً تَلْعَبُ فِيْهِ مَعَ أَصْدِقَائِكَ، وَإِذَا رَكِبْتَ سَيَّارَةً أَوْ حَافِلَةً، فَاجْلِسْ فِي المَقَاعِدِ بِهُدُوءٍ مُسْتَعْمِلاً حِزَامَ الأَمَانِ، وَإِيَّاكَ يَا بُنَيّ أَنْ تَعْبَثَ بِالأَبْوَابِ، أَوْ أَنْ تُطِلَّ بِرَأْسِكَ أَوْ يَدِكَ مِن النَّوَافِذِ، وَلَا تُحْدِثَ إِزْعَاجاً لِلسَّائِقِ فَتُرْبِكَهُ. وَاحْذَرْ يا بُنَيّ أَنْ تَرْكَبَ سَيَّارَةً أو تَنْزِلَ مِنْهَا قَبْلَ أَنْ تَتَوَقَّفَ تَمَاماً، وَاعْلَمْ يا بُنَيّ أَنَّهُ " في التَّأَنِي السَّلَامَةُ، وفي العَجَلَةِ النَّدَامَةُ".

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

سعيد: جَزَاكَ اللهُ خَيْراً يَا أَبِي، فَقَدْ أَرْشَدْتَنِي إِلَى طَرِيْقِ السَّلاَمَةِ. (انظر: كتاب لغتنا العربيّة، للصف الرابع، الجزء الأول، ص. 80)

أولا: أجب عن الأسئلة الآتية شفويا (انظر: كتاب لغتنا العربيّة، للصف الرابع، الجزء الأول، ص. 83)

أ- لِمَ نهض سعيد من نومه خائفًا؟

ب-لماذا اجتمع الناسُ حول السيارة؟

ت-صف حال الوالد عندما دخل المنزل؟

ث-ما الخطأ الذي سبّب وقوعَ الحادث؟

ج- اذكر سببين لحوادث السير.

ح- كيف يمكننا التقليل من حوادث السير؟

خ- عدّد بعض آداب السير وقواعد المرور.

د- ما رأيك في ما يأتي:

- تَجَمْهُرُ الناس حول السيارة التي وقع لها الحادث.
- اللعب في الطريق.
- استعمال حزام الأمان.

ثانيا: كوّن جملا من عندك مستخدما فيها الكلمات التالية:

- بدا على...
- تغلّب على...

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

- ألم يكن...
- علينا أن...
- إيَّاك أن...

ثالثا: ماذا تقول في المواقف الآتية؟

- زميلك يطلب منك أن تدله على مكان عرفته سابقا.
- تركب سيارة الأجرة والسائق يسير بسرعة كبيرة.
- تريد أن تساعد ولدا في عُبور الطريق.
- تسأل أحد المارة عن مكان معيّن.
- يطلب منك بائع ثمنا كبيرا لشيء رخيص.

الدرس الثالث: عصر الحاسوب

1- النتاجات التعليمية الخاصّة: يتوقع من الطلاب المشاركين بعد الانتهاء من الدرس الثالث أن يكونوا قادرين على:

- التعبير شفويا عن آرائهم بلغة سليمة.
- الاستجابة للآخرين بلغة سليمة.
- اختيار المفردات المناسبة حسب المواقف المختلفة.

2- المفردات الجديدة: مُحَوْسَبَة، يَسْتَغْرِقُ، أَكْثَر مُتعةً، كُلْفَةٌ، جَوْدَةٌ.

3- إستراتيجيّات التدريس: التدريس المباشر، أسئلة وأجوبة، التدريب على الحوار.

© Arabic Digital Library Yarmouk University

أ) التمهيد: (عشر دقائق)

أبدأ الدرس بطرح أسئلة متنوّعة حول الحاسوب لتشويق الطلاب وإثارة انتباههم مثل:

- من منكم لديه حاسوب شخصيّ؟
- هل ترى الحاسوب يساعدك في أعمالك؟ وكيف؟
- هل أصبح الحاسوب اليوم ضروريّا ؟

ب) إجراءات التعليم والتعلّم: (تسعون دقيقة)

- أوزّع على الطلاب أوراق النص وتدريباته.
- أطلب من الطلاب قراءة النص قراءة صامتة والبحث عن معاني الكلمات الصعبة في المعاجم.
- أطلب من الطلاب قراءة النص قراءة جهرية معبّرة.
- أقف على المفردات والتراكيب والتعابير الصعبة ثم أفسّرها وأشرحها لهم.
- أطلب من الطلاب حل الأسئلة والتدريبات.
- أطلب من الطلاب مناقشة الأجوبة.

4- التقويم: (عشرون دقيقة)

- أطلب من الطلاب التحدّث عن إيجابيات الحاسوب الشخصيّ وسلبيّاته وأفضل الطرق للاستفادة منه.

© Arabic Digital Library Yarmouk University

عَصْرُ الْحَاسُوْبِ

يُعَدُّ الحَاسُوْبُ مِنْ أَبْرَزِ الأَجْهِزَةِ الَّتِي اخْتَرَعَهَا الإِنْسَانُ فِي العَصْرِ الحَدِيْثِ. فَقَدِ اسْتَطَاعَتْ هَذِهِ الآلَةُ أَنْ تَدْخُلَ كُلَّ قِطَاعٍ مِنْ قِطَاعَاتِ الْحَيَاةِ حَتَّى أَصْبَحَ يُطْلَقُ عَلَى العَصْرِ الَّذِي نَحْنُ فِيْهِ "عَصْرُ الحَاسوب". وَأَدَّى الحَاسُوْبُ دَوْرًا كَبِيرًا فِي اخْتِصَارِ الوَقْتِ والجَهْدِ والمَسَافَاتِ، بِصُوْرَةٍ لَمْ يَحْلُمْ بِهَا الإِنْسَانُ مِنْ قَبْلُ؛ مِمّا جَعَلَ العَالَمَ كَأَنَّهُ قَرْيَةٌ صَغِيْرَةٌ.

دَخَلَ الحَاسُوْبُ قِطَاعَ الصِّنَاعَةِ، فَأَصْبَحَ المَصْنَعُ يُدَارُ بِعَدَدٍ قَلِيلٍ مِنَ العُمَّالِ، فَضْلاً عَنِ الحُصُوْلِ عَلَى مُنْتَجَاتٍ نَوْعِيَّةٍ، ذاتِ جَوْدَةٍ عَالِيَةٍ، بِأَقَلِّ كُلْفَةٍ، وَبِأَسْرَعِ وَقْتٍ مُمْكِنٍ.

وَإِذَا أَرَدْتَ أَنْ تَبْعَثَ رِسَالَةً إِلَى صَدِيقٍ لَكَ فِي أَيِّ مَكَانٍ مِنَ العَالَمِ بِالبَرِيْدِ العَادِيِّ، فَتَخَيَّلْ كَمْ مِنَ الوَقْتِ تَحتَاجُ هَذِهِ الرِّسَالَةُ حَتَّى تَصِلَ وَكَمْ مِنَ الوَقْتِ حَتَّى تَسْتَلِمَ الرَّدَّ؟ أَلَا تَعْتَقِدُ أَنَّ هَذَا الوَقْتَ سَيَكُونُ طَوِيلاً ؟ أَمَّا لوْ أَرْسَلْتَ هَذِهِ الرِّسَالَةِ بِالحَاسُوبِ، فَإِنَّ إِرْسَالَهَا واسْتِقبَالَ الرَّدِّ عَلَيْهَا قَدْ لا يَسْتَغْرِقُ سِوَى دَقَائِقَ مَعْدُوْدَةٍ، مَهْمَا بَعُدَتِ المَسَافَةُ بَيْنَكَ وَبَيْنَ صَدِيقِكَ. وَقَدْ تَطَوَّرَتْ وَسِيْلَةُ الاتِّصَالِ هذه حتَّى أَصْبَحَ بِمَقْدُورِكَ أَنْ تَتَحَدَّثَ إِلَى صَدِيقٍ لكَ في أَقْصَى مَكَانٍ في العَالَمِ وَجْهًا لِوَجْهٍ بِكُلْفَةٍ بَسِيطَةٍ جِدًّا.

وَفي عَصْرِ الحَاسُوبِ، أَصْبَحَ مُمْكِنًا تَخْزِينُ آلَافِ الكتُبِ، بَلْ مَكْتَبَاتٍ بِكَامِلِهَا عَلَى جِهَازٍ صَغِيرٍ يُمْكِنُ حَمْلُهُ بِالْيَدِ. كمَا أَصْبَحَ بِمَقْدُورِ الفَرْدِ أَنْ يَحْصُلَ عَنْ طَرِيْقِ الحَاسُوْبِ عَلَى المَعْلُومَاتِ المَطْلُوبَةِ مِنْ أَيِّ مَكتَبَةٍ فِي العَالَمِ.

© Arabic Digital Library Yarmouk University

لقدْ غيَّرَ الحَاسُوبُ كثيرًا مِنْ عَادَاتِ الدِّرَاسَةِ، فَلَمْ يَعُدِ الطَّالِبُ بِحَاجَةٍ إِلَى حَمْلِ الحَقِيبَةِ المَدْرَسِيَّةِ الثقيلَةِ، وَمَا فِيهَا مِنْ كتبٍ وَدَفاترَ؛ إِذْ أَصْبَحَ بِإِمْكانِهِ التعلّم مِنْ جهَازٍ صَغِيرٍ قدْ يَحْمِلُهُ إِلَى غُرْفَةِ الصَّفِّ، مُسْتَعْمِلاً أَقْرَاصًا مُدْمَجَةً تَحْوِي أَشْكالَ العُلُوْمِ وَالمَعَارِفِ المتنوّعة.

وَيُمْكِنُكَ بِفَضْلِ الحَاسُوبِ أَنْ تَذهَبَ إلى أيِّ مَصْرفٍ فِي أيِّ وَقْتٍ، فَتُدْخِلَ بطاقَةً بِلاَسْتِيْكِيَّةً فِي آلةٍ مُثَبَّتَةٍ فِي الحَائِطِ لِتَحْصُلَ على حَاجَتِكَ مِنَ النُقُودِ مِنْ حِسَابِكَ الشَّخْصِيِّ مِنْ غَيْرِ عَنَاءٍ. وَأَكْثَرُ مِنْ ذلِكَ يُمْكِنُكَ الآنَ أَنْ تَشْتَرِيَ مَلاَبِسَكَ وَمَا تَحْتَاجُ إِلَيْهِ مِنْ كتُبٍ وَأَلْعَابٍ، وَتَدْفعُ ثَمَنَهَا وَأَنْتَ فِي بَيْتِكَ.

وَإِذَا أَرَدْتَ أَنْ تُرَفِّهَ عَنْ نَفْسِكَ، فَالحَاسُوْبُ مِنْ أَمْتَعِ وَسَائِلِ التَّرْفِيه، فَهُوَ يُقَدِّمُ لَكَ الأَلْعَابَ الغَنِيَّةَ بِالإِثَارَةِ، المَصْحُوبَةَ بالصُّورَةِ وَالصَّوتِ وَالحَرَكَةِ، يَلعَبُ مَعَكَ وَيُنَافِسُكَ، وَيَغْلِبُك تَارَةً، وَتَغْلِبُهُ تَارَةً أُخْرَى. وَقَدْ تَلْعَبُ لُعْبَةً كَالشِّطْرَنْجِ مَعَ مُنَافِسٍ لَكَ يَعِيْشُ فِي المَغْرِبِ العَرَبِيِّ، أَوْ فِي أيِّ مَكانٍ آخَرَ مِنَ العَالم.

وَهكَذا، فَقَدْ غيَّرَ الحَاسُوبُ حَيَاتَنَا وَجَعَلَهَا أكثرَ مُتْعَةً؛ ممّا يَدْعُونَا إِلَى أَنْ نَجْتَهِدَ؛ لِنُطَوِّرَ مَا لَدَيْنَا مِنْ مَهَارَاتٍ لاَزِمَةٍ لاسْتِعْمَالِ البَرَامِجِ المُحَوْسَبَةِ بِكِفَايَةٍ وَاقْتِدَارٍ، وَبِذلِكَ نَجْنِي ثِمَارَ هذا التَّقَدُّمِ العلّمِيِّ وَالتِقْنِيِّ. (انظر: كتاب لغتنا العربيّة، للصف الرابع، الجزء الثاني، ص. 16)

أولا: أجب عن الأسئلة الآتية شفويا (انظر: كتاب لغتنا العربيّة، للصف الرابع، الجزء الثاني، ص. 19)

أ- لماذا أُطلق على هذا العصر عصرُ الحاسوب؟

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

ب–كيف بدا العالم في عصر الحاسوب؟

ت–ما فائدة الحاسوب في الصناعة؟

ث–الحاسوب وسيلة ترفيهية ممتعة، بين ذلك.

ج–اذكر ثلاثا من الخدمات التي يقدّمها جهاز الحاسوب.

ح– أيهما أذكى في نظرك: الإنسان أم الحاسوب؟ لماذا؟

خ– عُدْ إلى النص، وحدِّد الْفِقْرة التي تتناول كل فكرة فرعيّة ممّا يأتي:

- الحاسوب يساعد في الحصول على منتجات نوعية.
- تقديم الحاسوب للألعاب الغنيّة بالإثارة.

ثانيا: كوّن جملا من عندك مستخدما فيها الكلمات الآتية:

- يُطلق على...
- ممّا جعل...
- بينك وبين...
- وجها لوجه...
- بمقدور الفرد...
- يُمكنك أن...

ثالثا: كيف تردُّ على من يقول بالأقوال الآتية:

- الحاسوب الشخصي نوع من أنواع التَّرَف.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

- الحاسوب الشخصي ليس ضروريّا لطالب العلّم اليوم.
- استخدام الإنترنت مَضَارُه أكثرُ من منافعه.
- إن استعمال الحاسوب في سوق العمل أفضل من استخدام العنصر البشري.
- لكل واحد الحرية الكاملة في استعمال الحاسوب فيما يحب دون أي قيد.

الدرس الرابع: الأرض الطيّبة

1- النتاجات التعليمية الخاصّة: يتوقع من الطلاب المشاركين بعد الانتهاء من الدرس الرابع أن يكونوا قادرين على:

- التعبير عن آرائهم بجمل سليمة.
- التحدّث بلغة مناسبة في المواقف المختلفة.
- التعبير الشفويّ عن أفكارهم بلغة خالية من الأخطاء اللغويّة.

2- المفردات الجديدة: الكَنْزُ الدَّفِيْنُ، ضَاعَفَ، الغَيْثُ، ادَّخَرَ، التَنْقِيْبُ.

3- إستراتيجيّات التدريس: التدريس المباشر، أسئلة وأجوبة، التدريب على الحوار.

أ) التمهيد: (عشر دقائق)

أبدأ الدرس بطرح بعض الأسئلة التي تثير انتباه الطلاب وتُشَوِّقُهم للدرس مثل:

- اذكر بعض المحاصيل الزراعية في بلدك.
- ما واجبنا تجاهَ هذه الأرض المِعطاءة؟
- هل يمكننا زراعة الأرض بأكثر من مَحصول في العام الواحد؟

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

- كيف يمكننا الاستفادة من الأرض دون أن نُفْسِدَها.

ب) إجراءات التعليم والتعلّم: (تسعون دقيقة)

- أوزّع على الطلاب أوراق النص وتدريباته.
- أطلب من الطلاب قراءة النص قراءة صامتة والبحث عن معاني الكلمات الصعبة في المعاجم.
- أطلب من بعض الطلاب قراءة النص قراءة جهرية معبِّرَة.
- أقف على المفردات والتراكيب والتعابير الصعبة ثم أشرحها.
- أطلب من الطلاب حل الأسئلة والتدريبات.
- أتيح فرصة للطلاب لمناقشة الأجوبة والتأكّد من صحتها.

4- التقويم: (عشرون دقيقة)

- أطلب من الطلاب التحدّث عن قيمة الأرض للفلاح.

الْأَرْضُ طَيِّبَةٌ

سَالِمٌ فَلاحٌ اُرْدُنِيٌّ نَشيطٌ، أَحَبَّ الأَرْضَ وتَعَهَّدَهَا بِعِنَايَتِهِ، وسَقَاهَا مِنْ عَرَقِ جَبِينِهِ بِقَدْرِ مَا وَهَبَتْهُ مِنْ خَيْرَاتِهَا الطَّيِّبَةِ قَمْحًا وَزَيْتُونًا وَفَاكِهَةً، تَقَدَّمَ سَالِمٌ في السِّنِّ، وَأَقْعَدَهُ المَرَضُ عَنِ الخُرُوجِ إِلَى الأَرْضِ الَّتِي عَشِقَهَا مُنْذُ الصِّبَا، حِيْنَ كَانَ يُعاوِنُ أَبَاهُ في الحِرَاثَةِ والبَذْرِ والحَصَادِ. وَلَمَّا اشْتَدَّ المَرَضُ بِسالِمٍ طَالَ حُزْنُهُ، فَقَال يُوْصِي ابْنَهُ خَالِدًا: يا بُنَيَّ، الأَرْضُ تُعْطِيْكَ إِذَا أَعْطَيْتَهَا، وَهِيَ أَمَانَةٌ فِي عُنُقِكَ، فَلْتُحَافِظْ عَلَيْهَا، وَقَدْ تَرَكْتُ لَكَ فِيْهَا كَنْزًا نَفِيْسًا، فَإِذَا مِتُّ فَخُذْ مِعْوَلَكَ، واجْتَهِدْ فِي البَحْثِ عَنْهُ فإِنَّهُ مُخَبَّأٌ فِيْهَا.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

خَرَجَ خَالِدٌ بَعْدَ وَفَاةِ أَبِيْهِ إِلَى الأَرْضِ، وَأَخَذَ يُنَقِّبُ عَنِ الكَنْزِ الدَّفِيْنِ، ولَمْ يَتْرُكْ شِبْرًا حَتَّى حَفَرَهُ، لَكِنَّهُ لَمْ يَظْفَرْ بِشَيْءٍ، وَعَادَ في صَبَاحِ الْيَوْمِ الثَّاني، وَضَاعَفَ جُهُودَهُ في البَحْثِ، وَلَكِنَّهُ عَادَ إلي بَيْتِهِ فِي الْمَسَاءِ خَائِبًا. وَلَمْ يَنْقَطِعْ أَمَلُهُ فِيْ العُثُورِ عَلَى الكَنْزِ، وَظَلَّ يُعَاوِدُ الكَرَّةَ فِي كُلِّ يَومٍ، حَتَّى نَفِدَ صَبْرُهُ، وكَلَّتْ عَزِيمَتُهُ ذَاتَ مَرَّةٍ. فَقَالَ مُخَاطِبًا نَفْسَهُ: لَقَدْ شَقِيتُ في البَحْثِ، ولَم أُوَفَّقْ إِلَى شَيْءٍ، سَأَزْرَعُ هَذِهِ الأَرْضَ قَمْحًا لعلّهَا تُعَوِّضُ مَا أَنْفَقْتُهُ مِنْ وَقْتٍ وجَهْدٍ في التَّنْقِيبِ عَنِ الكَنْز.

ولمّا جَادَتِ السَّمَاءُ بِالغَيْثِ، فَرِحَ خَالِدٌ، ونَمَتِ البُذورُ، وأَنْبَتَتْ سَنَابِلَ كَثِيرَةً مُحَمَّلَةً بِالحُبُوبِ. وكَانَ المَوْسِمُ مَوْسِمَ خَيْرٍ وعَطَاءٍ، وبَاعَ خَالِدٌ الغِلَالَ، وَادَّخَرَ أَمْوالًا كَثِيرةً، فَأَدْرَكَ سِرَّ الكَنْزِ الَّذِي تَحَدَّثَ عَنْهُ وَالِدُهُ، إِنَّهُ الأَرْضُ الطَّيِّبَةُ الَّتِي تَعُودُ عَلَى صَاحِبِها النَّشِيْطِ بِالنَفْعِ والفَائِدَةِ، فَهِيَ لا تُقَدَّرُ بِثَمَنٍ. (انظر: كتاب لغتنا العربيّة، للصف الرابع، الجزء الثاني، ص. 35)

أولا: أجب عن هذه الأسئلة شفويا (انظر: كتاب لغتنا العربيّة، للصف الرابع، الجزء الثاني، ص. 37)

أ- متى انقطعت عناية سالم بأرضه؟

ب-ما مضمون وصيّة سالم لابنه خالد؟

ت-لماذا اتجه خالد إلى زراعة الأرض بدلا من التّنقيبِ عن الكَنْزِ؟

ث-متى أدرك خالد سر الكنز الذي تحدّث عنه والده؟

ج- قارن بين صفات سالم وابنه خالد كما تبدو من النص؟

ح- هل توافق على العمل الذي قام به خالد؟ ولماذا؟

خ- كيف تحافظ على الأرض؟

د- ما النبتة التي تحب زراعتها؟ ولماذا؟

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

ذ- عدْ إلى النص وحدِّدِ الْفِقْرَةَ التي تتناول كل فكرة فرعيّة ممّا يأتي:

- تقدُّمُ سالم في السن.
- نَفادُ صبْرِ خالدٍ وضعفُ عزيمته.
- ادّخارُ خالد الأموال الكثيرة.

ر- ما الجملة التي أعجبتْك في النص؟ ولماذا؟

ثانيا: كوّن جملا من عندك مستخدما فيها الكلمات الآتية:

- مُلىء بـ...
- تقدّم في...
- أخذ ينقّبُ عن...
- ضاعفَ جهودَه...
- قال مُخاطِبا...
- تُقدّرُ بثمن...

ثالثا: ماذا تقول في المواقف الآتية؟

- زميلك لا يكتب الواجب المطلوب منه ولا يهتم بدروسه.
- مدرسك يطلب منك المساعدة وأنت عاجز عن تقديمها.
- قد أسأت التصرف بغير قصد مع شخص كبير في السن.
- وجدت ساعة في المتوضَّأ وتريد تسليمها إلى موظف المسجد.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

1. قد انقطع الماء عن بيتك المستأجر فما تقول لصاحب البيت.

الدرس الخامس: صَاحِبُ النَّقْبِ

1- النتاجات التعليمية الخاصّة: يتوقع من الطلاب المشاركين بعد الانتهاء من الدرس الخامس أن يكونوا قادرين على:

- التعبير الشفويّ بلغة سليمة.
- تلخيص أفكار الدرس شفويًا.
- لعب الأدوار في المواقف المختلفة.

2- المفردات الجديدة: قَلْعَةٌ، مَعْرَكَةٌ، القَائِدُ، خَلْف، مُلَثَّمٌ.

3- إستراتيجيّات التدريس: التدريس المباشر، أسئلة وأجوبة، التدريب على الحوار.

أ) التمهيد: (عشر دقائق)

أبدأ الدرس بطرح أسئلة متنوّعة لتشويق الطلاب وإثارة حماستهم للدرس مثل:

- من منكم يعرف شخصا صالحًا؟
- ما الذي يدل على صلاحه وتقواه؟
- ما الأعمال التي يحافظ عليها الصالحون دائمًا؟
- كيف يمكننا أن نصبح من الصالحين؟
- ما حقوق الصالحين علينا وما واجبنا تجاههم؟
- من منكم يعرف بعض الكتب التي تتحدث عن الصالحين؟

© Arabic Digital Library Yarmouk University

ب) إجراءات التعليم والتعلّم: (تسعون دقيقة)

- أوزع على الطلاب أوراق النص وتدريباته.
- أطلب من الطلاب قراءة النص قراءة صامتة والبحث عن معاني الكلمات الصعبة في المعاجم.
- أطلب من بعض الطلاب قراءة النص قراءة جهرية معبِّرَة.
- أقف على المفردات والتراكيب والتعابير الصعبة ثم أفسرها وأشرحها لهم.
- أطلب من الطلاب حل الأسئلة والتدريبات.
- أطلب من الطلاب مناقشة الأجوبة.

4- التقويم: (عشرون دقيقة)

- طلب من الطلاب التحدّث عن قيمة الزهد وذكر بعض قصص الزاهدين.

صاحِبُ الثَّقْبِ

كانَ مَسْلَمَةُ بْنُ عَبْدَ المَلِكِ بْنِ مَرْوَانَ قَائِدًا عَظِيْمًا يَجْمَعُ إِلَى الشَّجَاعَةِ مَكارِمَ الأَخْلاَقِ وَمَخَافَةَ اللهِ، فَلِذَلِكَ قَادَ المُسْلِمِيْنَ مِنْ نَصْرٍ إِلَى نَصْرٍ فِيْ عَهْدِ أَخِيْهِ الوَلِيْدِ بْنِ عَبْدِ المَلِكِ.

وَفِيْ بَعْضِ حُرُوْبِهِ مَعَ الرُّوْمِ، حَاصَرَ قَلْعَةً مِنْ قِلاَعِهِمْ فَوَجَدَهَا مَنِيْعَةً يَصْعُبُ اقْتِحامُهَا، وَأَخَذَ الرُّوْمُ يَقْذِفُوْنَ المُسْلِمينَ مِنْ دَاخِلِ القَلْعَةِ بِنِيْرَانٍ شَدِيْدَةٍ، حَتَّى اسْتُشْهِدَ عَدَدٌ كبيرٌ مِنْهم. وكَبُرَ عَلَى مَسْلَمَةَ وَجَيْشِهِ المُظَفَّرِ أَنْ يَرْتَدُّوا عَنْ القَلْعَةِ مَهْزُوْمِيْنَ، وَبَاتُوا يُفَكِّرُوْنَ فِيْ تَضْحِيَةٍ تُحَقِّقُ النَّصْرَ.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

وفي صَبِيْحَةِ الْيَوْمِ التَّالِي فُوْجِئَ جُنْدُ المُسْلِمِينَ بِرَجُلٍ مُلَثَّمٍ يَخْرُجُ مِنْ صُفُوْفِهِمْ، وَيَتَسَلَّلُ إِلَى سُوْرِ الحِصْنِ عَلَى حِيْنَ غِرَّةٍ مِنَ الأَعْدَاءِ، وَفِيْ يَدِهِ فَأْسٌ عَظِيْمَةٌ، ظَلَّ يَهْوِي بِهَا عَلَى السُّوْرِ حَتَّى أَحْدَثَ فِيْهِ ثَقْبًا، نَفَذَ مِنْهُ إِلَى بَابِ الحِصْنِ، وَأَفْلَحَ فِيْ كَسْرِ أَقْفَالِهِ. فَانْدَفَعَ المُسْلِمُوْنَ خَلْفَهُ مُكَبِّرِيْنَ، يُطَارِدُوْنَ جُنْدَ الرُّوْمِ، وَجَاءَ نَصْرُ اللهِ والفَتْحُ.

وَبَعْدَ المَعْرَكَةِ رَغِبَ القَائِدُ فِي مَعْرِفَةِ الرَّجُلِ، فَلَمْ يَعْثُرْ عَلَى أَثَرٍ، فَأَرْسَلَ مُنَادِيًا يُنادي في صُفُوْفِ الجُنْدِ، أَنَّ الأَمِيْرَ يُنَاشِدُ صَاحِبَ النَّقْبِ أَنْ يَصِيْرَ إليه. وَمَضَتْ ثَلاثَةُ أَيَّامٍ لَمْ يَتَقَدَّمْ فِيْهَا إِلَى القَائِدِ أَحَدٌ، حَتَّى إِذَا كَانَ الْيَوْمُ الرَّابِعُ جَاءَ إِلَى خَيْمَةِ القَائِدِ رَجُلٌ، فَاسْتَأْذَنَ، فَأُذِنَ لَهُ، فَسَلَّمَ وَقَالَ: أَيُّهَا القَائِدُ، أَنَا أَعْرِفُ صَاحِبَ النَّقْبِ، وَلَكِنِّي لَنْ أُخْبِرَكَ عنْهُ حَتَّى تُعَاهِدَنِي عَلَى أَنْ تُعْطِيَنِي مَا أَطْلُبُ، وَلَنْ أَطْلُبَ شَيْئًا يُغْضِبُ اللهَ، أو يَضُرُّ مُسْلِمًا. فَكَانَ لَهُ مَا سَأَلَ. فَقَالَ الرَّجُلُ: أَنَا صَاحِبُ النَّقْبِ، وَطَلَبِي إِلَيْكَ أَلاَّ تَسْأَلَنِي عَن اسْمِي، وَأَلاَّ تَبْحَثَ عَنِّي، وَلاَ تَدْعُوْنِي إِلَيْكَ، وَأَلاَّ تَتْبَعَنِي لِتَرَى أَيْنَ أَذْهَبُ، وَانْصَرَفَ البَطَلُ وَقَدْ ادَّخَرَ أَجْرَهُ عِنْدَ اللهِ، وزَهِدَ فِيْمَا عِنْدَ النَّاسِ، وَكَانَ مَسْلَمَةُ إِذَا صَلَّى دَعَا اللهَ قَائِلًا: "اللّهُمَّ احْشُرْنِي مَعَ صَاحِبِ النَّقْبِ". (عيونُ الأخبارِ لابْنِ قُتَيْبَةَ) (انظر: كتاب لغتنا العربيّة، للصف الخامس، الجزء الثاني، ص. 37)

أولا: أجب عن الأسئلة الآتية شفويا (انظر: كتاب لغتنا العربيّة، للصف الخامس، الجزء الثاني، ص. 41)

أ- ما الدور الذي قام به صاحب النقب في أثناء محاصرة المسلمين للقَلْعَةِ؟

ب-لماذا لم يفلح المسلمون في دخول القَلْعَةِ بادئ الأمر؟

ت-استخرج من النص ما يدلّ على زُهد صاحب النّقْب.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

ث–ما موقفُك من صاحب النقب، ولماذا؟

ج– جاء في النّص (اللهم احشرْني مع صاحب النَّقْب)، من قائل العبارة، وما الأسباب التي دفعتْه إلى ذلك؟

ثانيا: كوّن جملا من عندك مستخدما فيها التعبيرات التالية:

- باتَ يفكّر...
- فُوجِىء بـ...
- رغبَ في...
- يعثُر على...
- يجب أن تعطي...

ثالثا: أجر حوارا تمثيليا مع صديقك يدور بين الأمير وصاحب النقب مستعيناً بالنص.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الملحق ذ

الدروس الكتابيّة

الدرس الأول: عمر يتفقّد الرعية

1- النتاجات التعليمية الخاصّة: يتوقع من الطلاب المشاركين بعد الانتهاء من الدرس الأول أن يكونوا قادرين على:

- التركيز على موضوع الكتابة.
- التعبير الكتابيّ بجمل سليمة.
- توظيف كلمات جديدة في جمل مفيدة.

2- المفردات الجديدة: يَتَفَقَّدُ، يَتَخَلَّلُ، دَهْشَةٌ، أَنِينٌ، أَوْقَدَ.

3- إستراتيجيّات التدريس: التدريس المباشر، أسئلة وأجوبة، التدريب على الكتابة السريعة.

أ) التهيئة: (عشر دقائق)

أبدأ الدرس بطرح أسئلة متنوّعة لتشويق الطلاب للدرس وإثارة حماستهم مثل:

- من هم الخلفاء الراشدون؟
- من يعرف منكم قصة إسلام عمر بن الخطاب؟
- بماذا اشتهر عمر؟
- ولماذا سُمِّي عمرُ بالفاروق؟

ب) إجراءات التعليم والتعلّم: (تسعون دقيقة)

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

- أوزّع على الطلاب أوراق الدرس النصّ وتدريباته.
- أطلب من الطلاب قراءة النص قراءة صامتة والبحث عن معاني الكلمات الصعبة في المعاجم.
- أطلب من بعض الطلاب قراءة النص قراءة جهرية معبِّرَة.
- أقف على المفردات والتراكيب والتعابير الصعبة ثم أفسّرها وأشرحها.
- أطلب من الطلاب حل الأسئلة والتدريبات.
- أناقش أجوبة الطلاب حتى أتأكّد من صحتها.

4- التقويم: (عشرون دقيقة)

- أطلب من الطلاب كتابة الأفكار التي استُخلصت من النص المقروء على السبورة.

عُمَرُ يَتَفَقَّدُ الرَّعِيَّةَ

خَرَجَ الخَلِيْفَةُ عُمَرُ بْنُ الخَطَّابِ – رَضِيَ اللهُ عَنْهُ – يَتَفَقَّدُ أَحْوَالَ المُسْلِمِيْنَ، فَرَأَى خِيْمَةً لَمْ يَكُنْ رَآهَا بِالْأَمْسِ، وَسَمِعَ صَوْتَ أَنِيْنِ امْرَأَةٍ يَنْبَعِثُ مِنْهَا، وَشَاهَدَ رَجُلاً قَاعِدًا. سَأَلَهُ عُمَر بْن الخَطَّابِ عَنْ حَالِهِ، فَأَجَابَهُ الرَّجُلُ إِنَّهُ مِنَ البَادِيَةِ، وَقَدْ جَاءَ يَطْلُبُ الْعَوْنَ إِلَى الخَلِيْفَةِ عُمَر بن الخَطَّابِ، وَإِنَّ زَوْجَتَهُ تَضَعُ، وَلَيْسَ عِنْدَهَا نِسَاءٌ.

أَسْرَعَ الخَلِيْفَةُ إِلَى بَيْتِهِ، فَأَخَذَ ثِيَابًا وَطَعَامًا وَقِدْرًا، وَسَارَ مَعَ زَوْجَتِهِ، فَلَمَّا وَصَلاَ إِلَى الخَيْمَةِ، قَالَ عُمَر لِلرَّجُلِ: أَوْقِدْ لِيْ نَارًا، فَفَعَلَ، فَوَضَعَ عُمَر القِدْرَ عَلَيْهَا، وَأَخَذَ يَنْفُخُ فِيْ النَّارِ، وَالدُّخَانُ يَتَخَلَّلُ لِحْيَتَهُ، حَتَّى نَضِجَ الطَّعَامُ. فَلَمَّا وَلَدَتْ المَرْأَةُ، قَالَتْ زَوْجَةُ عُمَر: بَشِّرْ الرَّجُلَ بِغُلاَمٍ يَا أَمِيْرَ المُؤْمِنِيْنَ.

كَانَتْ دَهْشَةُ الرَّجُلِ كَبِيْرَةً، فَقَدْ عَرَفَ أَنَّهُ أَمَامَ الخَلِيْفَةِ عُمَر بْنِ الخَطَّابِ، فَخَجِلَ، وَقَالَ: لِمَ فَعَلْتَ ذَلِكَ يَا أَمِيْرَ الْمُؤْمِنِيْنَ؟ قَالَ عُمَر: أَنَا مَسؤُوْلٌ عَنْ رَعِيَّتِي أَمَامَ اللهِ.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

ثُمَّ حَمَلَ الخَلِيْفَةُ القِدْرَ، وَنَاوَلَهَا زَوْجَتَهُ، فَأَطْعَمَتْ المَرْأَةَ. ثُمَّ قَالَ لِلرَّجُلِ: قُمْ إِلَى الطَّعَامِ، فَكُلْ مِنْهُ، وَتَعَال إِلَيَّ غَدًا، لعلّ اللهَ يُيَسِّرُ لَكَ عَمَلاً يُصْلِحَ حَالَكَ. قَالَ الرَّجُلُ فِيْ نَفْسِهِ: لاَ خَوْفَ عَلَى أُمَّةٍ خَلِيْفَتُهَا عُمَر. (انظر: كتاب لغتنا العربيّة، للصف الرابع، الجزء الأول، ص. 66)

أولا: أجب عن هذه الأسئلة (انظر: كتاب لغتنا العربيّة، للصف الرابع، الجزء الأول، ص. 68)

أ- ماذا كان يعمل الخليفة عمر بن الخطاب رضي الله عنه عندما رأى الخَيْمَة؟

ب-كيف تصرّفَ الخليفةُ حين وجد الرجل في ضائقة؟

ت-مَنِ الشّخصُ الذي عاون الخليفة عمر بن الخطاب في تقديم المساعدة للرجل وزوجته؟

ث-ما الفكرة الرئيسة التي تشتمل عليها الفِقْرَةُ الثالثةُ؟

ج- كيف عرف الرجل أن الذي قدّم له العون كان الخليفة عُمرَ بن الخطاب؟

ح- ما رأيك في موقفِ زوجةِ عُمرَ بن الخطاب عندما ساعد الرجل؟

خ- ما السبب الذي جعل الخليفة عمرَ بن الخطاب يساعد الرجلَ؟

د- استخلصْ من الدّرس صِفَتينِ من صفاتِ الحاكمِ العادلِ.

ثانيا: كوّن جملا من عندك مستخدما فيها الكلمات والعبارات الآتية:

- أسرعَ إلى...
- يتخللُ...
- حتى نضجَ...
- لِمَ...
- لعلّ...

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

- بشّرَ...

ثالثا: بما لا يقل عن ثلاث كلمات أكمل الجمل الآتية:

- سمعت المرأة أنين...
- فلما جاء عليّ...
- يا صديقي العزيز...
- لم يكن الرجل...
- لعلّ الله...

الدرس الثاني: الأمثال العربيّة

1- النتاجات التعليمية الخاصّة: يتوقع من الطلاب المشاركين بعد الانتهاء من الدرس الثاني أن يكونوا قادرين على:

- تدعيم الأفكار بشكل واضح.
- التعبير الكتابيّ بجمل مفيدة.
- حفظ بعض الأمثال العربيّة.
- توظيف كلمات جديدة في جمل مفيدة.

2- المفردات الجديدة: ضَمِيْرُ الشَّعْبِ، المَرْءُ، حَكَّ، العَجَلَةُ، أَزْمَةٌ، الحَائِطُ.

3- إستراتيجيّات التدريس: التدريس المباشر، أسئلة وأجوبة، التدريب على الكتابة السريعة.

أ) التهيئة: (عشر دقائق)

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

أبدأ الدرس بطرح بعض الأسئلة لشد انتباه الطلاب للدرس نحو:

- من منكم يعرف بعض الأمثال العربيّة؟
- هل توجد أمثال ماليزية تشبه الأمثال العربيّة من حيث المعنى؟
- هل تشعر أن الأمثال العربيّة أشد دلالةً من الأمثال الماليزيّة؟

ب) إجراءات التعليم والتعلّم: (تسعون دقيقة)

- أوزّع على الطلاب أوراق النص وتدريباته.
- أطلب من الطلاب قراءة النص قراءة صامتة والبحث عن معاني الكلمات الصعبة في المعاجم.
- أطلب من بعض الطلاب قراءة النص قراءة جهرية معبِّرَة.
- أقف على المفردات والتراكيب والتعابير الصعبة ثم أفسّرها وأشرحها لهم.
- أطلب من الطلاب حل الأسئلة والتدريبات.
- أطلب من كل طالب مناقشة أجوبته مع زميله والتأكّد من صحتها.

4- التقويم: (عشرون دقيقة)

- أطلب من الطلاب البحث عن بعض الأمثال وكتابة معانيها.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الأَمْثَالُ العربيّة

طَلَبَ المُعَلِّمُ إِلَى زَيْدٍ أَنْ يَخْتَارَ لِأَصْدِقَائِهِ مَجْمُوْعَةً مِنَ الْأَمْثَالِ العربيّة الْجَمِيْلَةِ. فَذَهَبَ زَيْدٌ إِلَى مَكْتَبَةِ الْمَدْرَسَةِ، وَاسْتَعَارَ كِتَابًا عَرَبِيًّا مَلِيْئًا بِالْأَمْثَالِ الْمَشْهُوْرَةِ، وَلَمَّا عَادَ إِلَى الْبَيْتِ سَاعَدَهُ أَبُوْهُ عَلَى اخْتِيَارِ الْأَمْثَالِ الآتِيَةِ:

1- لَا تُؤَخِّرْ عَمَلَ الْيَوْمِ لِغَدٍ.
2- مَا حَكَّ جِلْدَكَ مِثْلُ ظُفْرِكَ.
3- ثَمَرَةُ العَجَلَةِ النَّدَامَةُ.
4- خَيْرُ الأُمُوْرِ أَوْسَطُهَا.
5- كَمَا تَزْرَعُ تَحْصُدُ.
6- عِنْدَ الامْتِحَانِ يُكْرَمُ المَرْءُ أَوْ يُهَانُ.
7- اشْتَدِّيْ أَزْمَةُ تَنْفَرِجِيْ.
8- مَقْتَلُ الرَّجُلِ بَيْنَ فَكَّيْهِ.
9- كَمَا تَدِيْنُ تُدَانُ.
10- أَقْلِلْ طَعَامَكَ تَحْمَدْ مَنَامَكَ.

وَفِي اليَوْمِ الثَّانِي قَرَأَ زَيْدٌ هَذِهِ الأَمْثَالَ عَلَى طُلَّابِ صَفِّهِ، وَقَامَ المُعَلِّمُ بِشَرْحِهَا، وَبَيَانِ مَعَانِيْهَا، فَأُعْجِبُوا بِهَا. قَالَ المُعَلِّمُ: الأَمْثَالُ ثَمَرَةُ تَجَارِبِ الإِنْسَانِ، وَخُلَاصَةُ أَفْكَارِهِ، وَفِيْهَا المَعَانِي العَامِرَةُ بِالْحِكْمَةِ، وَهِيَ مِرْآةُ الْحَيَاةِ، وَضَمِيْرُ الشَّعْبِ. مَا أَجْمَلَ أَنْ نَحْفَظَ مِنْهَا مَا يُسَاعِدُنَا عَلَى التَّعْبِيْرِ عَنِ المَوَاقِفِ اليوميّة المُتَكَرِّرَةِ!.

شَكَرَ المُعَلِّمُ لِزَيْدٍ جَهْدَهُ، وَدَعَا الطُّلَّابَ إِلَى تَحْصِيْلِ أَمْثَالٍ أُخْرَى؛ لِيَكْتُبُوْهَا فِيْ مَجَلَّةِ الحَائِطِ، وَيَفِيْدُوا مِنْهَا فِيْ حَيَاتِهِمْ. (انظر: كتاب لغتنا العربيّة، للصف الرابع، الجزء الثاني، ص. 26)

أولا: أجب عن هذه الأسئلة (انظر: كتاب لغتنا العربيّة، للصف الرابع، الجزء الثاني، ص. 28)

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

أ- لماذا ذهب زيد إلى مكتبة المدرسة؟

ب-من ساعد زيدا على اختيار الأمثال؟

ت-متى تُقال الأمثالُ الآتية:

- لا تُؤَخِّرْ عَمَلَ الْيَوْمِ لِغَدٍ.
- ثَمَرَةُ العَجَلَةِ النَّدَامَةُ.
- عِنْدَ الامْتِحَانِ يُكْرَمُ المَرْءُ أَوْ يُهَانُ.

ث-اذكر المثل الذي يحث على التوسط والاعتدال في الحياة.

ج- يتضمن المثل العاشر نصيحة طبية ثمينة، ما هي؟

ح- اذكر عددا من خصائص الأمثال.

خ- ما رأيك فيما يأتي:

- ذهابُ زيد إلى المكتبة لاستعارة الكتاب.
- معاونةُ أبي زيد على اختيار الأمثال.
- شُكْرُ المعلم لجهوده.

د- اختر مَثَلاً أعجبك مُعَلِّلاً إعجابَك به.

ثانيا: كوّن جملا من عندك مستخدما فيها الكلمات الآتية:

- طلبَ من...
- قرأ على...
- أعجبَ بِـ...

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

- العامرُ بـ..
- شكرَ لـِ...

ثالثا: اكتب فكرتين داعمتين للأفكار الآتية:

- إن الأمثال تُبرز عقول الناس.
- تعد الأمثال خلاصةَ تجارب الشعوب.
- إن ثقافة الشعوب تتطور وتتغيّر.
- اختلاف الثقافات واللغات بين الشعوب لا يمنع من التعارف فيما بينها.

الدرس الثالث: تأملات رمضانية

1- النتاجات التعليمية الخاصّة: يتوقع من الطلاب المشاركين بعد الانتهاء من الدرس الثالث أن يكونوا قادرين على:

- تنظيم الأفكار بشكل منطقي.
- التعبير الكتابيّ بجمل سليمة.
- توظيف الكلمات الجديدة في جمل مفيدة.

2- المفردات الجديدة: ثَمَّةَ، الأَرْمَلَةُ، تَهْذِيْبٌ، يَظْمَأُ، إِنْقَاذٌ.

3- إستراتيجيّات التدريس: التدريس المباشر، أسئلة وأجوبة، التدريب على الكتابة السريعة.

أ) التهيئة: (عشر دقائق)

أبدأ الدرس بطرح أسئلة متنوّعة لتشويق الطلاب للدرس وإثارة حماستهم نحو:

© Arabic Digital Library Yarmouk University

- في أي شهر سيكون رمضان هذه السنة؟
- ما الذي يجعلكم تحبون رمضان؟
- لماذا نصوم رمضان؟ وما الذي نتعلّمه من الصيام؟
- هل هناك فرق بين رمضان وبين الأشهر الأخرى؟
- ما الذي لا يجوز لنا فعله في نهار رمضان؟

ب) إجراءات التعليم والتعلّم: (تسعون دقيقة)

- أوزّع على الطلاب أوراق النص وتدريباته.
- أطلب من الطلاب قراءة النص قراءة صامتة والبحث عن معاني الكلمات الصعبة في المعاجم.
- أطلب من بعض الطلاب قراءة النص قراءة جهرية معبِّرَة.
- أقف على المفردات والتراكيب والتعابير الصعبة ثم أفسرها وأشرحها لهم.
- أطلب من الطلاب حل الأسئلة والتدريبات.
- أناقش أجوبة الطلاب حتى أتأكّد من صحتها.

4- التقويم: (عشرون دقيقة)

- أطلب من الطلاب ذكر الأفكار الموجودة في النص متسلسلةً وكتابتها على السبورة.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

تَأَمُّلاتٌ رَمَضَانِيَّةٌ

يَحْلُوْ الْحَدِيْثُ عَنْ شَهْرِ رَمَضَانَ المُبارَكِ، وإذا كانَ ثَمَّةَ كَلاَمٌ، فَإِنَّمَا هُوَ ذِكْرَى، وَأَجْمَلُ ذِكْرَى حِيْنَ تَرتَبِطُ بِالذِّكْرَيَاتِ ذِكْرَيَاتِ المَجْدِ، ذِكْرَيَاتِ العَطَاءِ وَالْخَيْرِ وَالنَّصْرِ، الذِّكْرَيَاتُ الَّتِي تَحْمِلُ فِيْ طَيَّاتِهَا رُوْحَ الاقْتِدَاءِ وَالعَمَلِ الَّتِي لاَ يَعْتَرِي الإِنْسَانَ مِنْهَا سآمَةٌ أَوْ مَلَلٌ.

وَالْحَدِيْثُ عَنْ شَهْرِ رَمَضَانَ الفَضِيْلِ تَطْرَبُ لَهُ الأَسْمَاعُ، وتَتَدَاعَى مِنْ خِلاَلِهِ مَعَانِي الأَفْرَاحِ. كيفَ لا؟! وفيهِ تُفْتَحُ أبوابُ الْجِنَانِ، وَتُوْصَدُ أَبْوَابُ النِّيْرَانِ، وَيَتَجَلَّى الرَّبُّ عَزَّ وَجَلَّ عَلَى عِبادِهِ بَالرَّحْمَةِ وَالغُفْرَانِ. كَيْفَ لاَ؟! وَفِيْهِ نَزَلَ القُرْآنُ، ووَقَعَتْ غَزْوَةُ الفُرقَانِ: فَكَانَتْ تَأْيِيْدًا لِعِبَادِ الرَّحْمَنِ، ودَحْرًا لِعَبِيْدِ الشَّيْطَانِ. كَيْفَ لاَ ؟! وَفِيْهِ صَفَاءٌ لِلْعقْلِ، وصِحَّةٌ للبَدَنِ، وَاسْتِرَاحةٌ للرُّوْحِ، وَفِيْهِ لَيْلَةٌ مِنْ لَيَالِي الدَّهْرِ، هِيَ خَيْرٌ عِنْدَ اللّهِ تَعَالى مِنْ اَلْفِ شَهْرٍ فِي الثَّوَابِ وَالأَجْرِ، وَفِيْهِ تَتَنَزَّلُ المَلاَئِكَةُ مِنْ رَبِّ العِزَّةِ بِالأَمْرِ، وينْعَمُ الصَّائِمُوْنَ القَائِمُوْنَ بِالسَّلاَمِ مِنْ رَبِّ العَالَمِيْنَ حَتَّى مَطْلَعِ الفَجْرِ.

شّهْرُ رَمَضَان هُو شَهْرُ الصَّبْرِ، وَالصَّبْرُ ثَوَابُهُ الجَنَّةُ، إِنَّهُ يُذَكِّرُ الصَّائِمَ بِنِعَمِ اللّهِ عَلَيْهِ فَيُؤَدِّي حَقَّ الضَّعِيْفِ وَالمِسْكِيْنِ وَالأَرْمَلَةِ وَاليَتِيْمِ. إِنَّهُ يُعَلِّمُ الصَّائِمَ دُرُوْسًا فِي مُحَارَبَةِ الشَّهْوَةِ وَالْهَوَى، وكَبْحِ جِمَاحِ النَّفْسِ، فَضْلًا عَنْ تَهْذِيْبِ النَّفْسِ، وعِفَّةِ اللِّسَانِ، وَطَهَارَةِ الجَنَانِ، فَلاَ رَفَثَ ولا فُسُوْقَ وَلاَ جَهَالَةَ وَلاَ صَخَبَ.

وَحَسْبُ الصَّائِمِ أَنْ يَحْظَى بِالشَّفَاعَةِ يَوْمَ القِيَامَةِ، وَأَنَّ لَهُ مَنْزِلَةً خاصّة، فَيَدْخُلُ الْجَنَّةَ مِنْ بَابٍ خَاصٍّ لِلصَّائِمِيْنَ يسمّى "الرَّيَانَ"، وَحَسْبُهُ بَعْدَ ذَلِكَ أَنَّهُ لاَ يَظْمأُ أَبَدًا. إِنَّ الصِّيَامَ يُذَكِّي فِيْ نَفْسِ الصَّائِمِ رُوْحَ الجِهَادِ، وَحُبَّ الاسْتِشْهَادِ، تُحَلِّقُ رُوْحُهُ فَوْقَ بَدْرٍ، وَحُنَيْنَ وَمُؤتَةَ؛ كَأَنَّمَا تُعَانِقُ المَلاَئِكَةَ وَهِيَ تَتَنَزَّلُ

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

عَلى المُجَاهِدِيْنَ بِالنَّصْرِ وَالتَّأْيِيْدِ وَالبُشْرَى وَالسَّكِيْنَةِ، فَيُجَنِّدُ نَفْسَهُ لِحِمَايَةِ الدِّيْنِ وَالذَّوْدِ عَنْ مُقَدَّسَاتِ الإِسْلاَمِ، وَيَعْشَقُ الشَّهَادَةَ فِي سَبِيْلِ اللهِ عَلى سَاحَاتِ المَسْجِدِ الأَقْصَى المُبَارَكِ، وَفِي أَرْضِ الخَلِيْلِ إِبْرَاهِيْمَ عَلَيْهِ السَّلاَمُ وفي كُلِّ أَرْضٍ طَيِّبَةٍ مُبارَكَةٍ، ويَشْعُرُ حَقًّا بِالتَّبِعَةِ وَالمَسْؤُوْلِيَّةِ إِزَاءَ تَحْرِيْرِ الأَهْلِ وَإِنْقَاذِ المُقَدَّسَاتِ.

وَالصِّيَامُ يُنْشِئُ فِي المُجْتَمَعِ الإِسْلاَمِيِّ رُوْحَ الجَمَاعَةِ؛ فَالإِمْسَاكُ عِنْدَ الفَجْرِ، وَالإِفْطَارُ عِنْدَ الغُرُوْبِ، وَصَلاَةُ التَّرَاوِيْحِ، وَصَدَقَةُ الفِطْرِ، وَتِلاوَةُ القُرْآنِ، وَصَلاَةُ العِيْدِ، جَمِيْعُهَا دَعْوَةٌ صَادِقَةٌ لاتِّحَادِ الكَلِمَةِ وَاجْتِمَاعِ الصَّفِّ، فَفِي الاتِّحَادِ قُوَّةٌ وَفِي التَّفْرِقَةِ ضَعْفٌ. (انظر: كتاب لغتنا العربيّة، للصف السادس، الجزء الأول، ص. 31)

أولا: أجب عن هذه الأسئلة (انظر: كتاب لغتنا العربيّة، للصف السادس، الجزء الأول، ص. 35)

ثانيا: كوّن جملا من عندك مستخدما فيها الكلمات الآتية:

- كان ثَمّة...
- ترتبط بـ...
- تتداعى على...
- أيّد بـ...
- شعر حقًّا بـ...

ثالثا: لخّص الدرس بما لا يزيد عن خمسة أسطر.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الدرس الرابع: الدواء في الغذاء

1- النتاجات التعليمية الخاصّة: يتوقع من الطلاب المشاركين بعد الانتهاء من الدرس الرابع أن يكونوا قادرين على:

- كتابة الجمل العربيّة سليمة.
- التعبير الكتابيّ بجمل مفيدة.
- توظيف الكلمات الجديدة في جمل مفيدة.

2- المفردات الجديدة: كَنْزٌ، نَادِرٌ، رَائِحَةٌ زَكِيَّةٌ، المِعْدَةُ، بَارِعٌ.

3- إستراتيجيّات التدريس: التدريس المباشر، أسئلة وأجوبة، التدريب على الكتابة السريعة.

أ) التهيئة: (عشر دقائق)

أبدأ الدرس ببعض الأسئلة لإثارة انتباه الطلاب إلى الدرس مثل:

- هل تحبون الفواكه؟ ولماذا؟
- ما الفاكهة المفضلة لديك؟
- هل هناك فاكهة أردنية غير موجودة في ماليزيا؟

ب) إجراءات التعليم والتعلّم:

- أوزّع على الطلاب أوراق النص وتدريباته.
- أطلب من الطلاب قراءة النص قراءة صامتة والبحث عن معاني الكلمات الصعبة في المعاجم.
- أطلب من الطلاب قراءة النص قراءة جهرية معبِّرَة.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

- أقف على المفردات والتراكيب والتعابير الصعبة ثم أفسرها وأشرحها.
- أطلب من الطلاب حل الأسئلة والتدريبات.
- أطلب من الطلاب مناقشة الأجوبة مع أقرانهم الآخرين من الطلاب.

4- التقويم: (عشرون دقيقة)

- أطلب من الطلاب ذكر الأخطاء الكتابيّة التي يخطئون بها.

الدَّوَاءُ فِي الغِذَاءِ

فِي أَيَّامِ الرَّبِيْعِ الزّاهِيَةِ المُشْرِقَةِ، عِنْدَمَا نُسَرِّحُ أَبْصَارَنَا فِي الحُقُولِ المُتَرَامِيَةِ الأَطْرَافِ، نَرَى الأَزْهَارَ فِيْهَا مِنْ كُلِّ نَوْعٍ وَلَوْنٍ. وَعِنْدَمَا نَقِفُ أَمَامَ الحَدَائِقِ تَسْتَهْوِيْنَا النَّبَاتَاتُ فيها، وَقَدْ نَسَّقَتْهَا أَيْدِيْنَا لِنَتَذَكَّرَ عِنْدَئِذٍ أَنَّ السُّرُوْرَ لَيْسَ فِيْ مُتْعَةِ العَيْنِ، وَلاَ فِي الرَّائِحَةِ الزَّكِيَةِ فَقَطْ، وَإِنَّمَا فِي الفَائِدَةِ الصِّحِّيَّةِ الَّتِي تُقَدِّمُهَا لَنَا وَلِأَفْرَادِ أُسَرِنَا هَذِهِ الزَّهْرَةُ الفَوَّاحَةُ، أَوْ تِلْكَ النَّبْتَةُ الشَّدِيْدَةُ الخُضْرَةُ.

وَإِذَا ذَهَبْنَا إِلى السُّوْقِ لِنَشْتَرِيَ حَاجَاتِنَا مِنْ بَائِعِ الخَضْرَاوَاتِ، فَلْنَذْكُرْ أَنَّنَا لاَ نَجِدُ عِنْدَهُ الغِذاءَ وَحْدَهُ، وإنّما نَجِدُ الدَّوَاءَ أَيْضًا، فَفِيْ مُخْتَلَفِ أَنْوَاعِ الخَضْرَاوَاتِ وَالْفَوَاكِهِ الَّتِي تَحْفِلُ بِهَا الأَسْوَاقُ كَنْزٌ دَوَائِيٌّ نَادِرٌ رَخِيصُ الثَّمَنِ، مَنَحَنَا إِيَّاهُ الخَالِقُ العَظِيْمُ، وَهُوَ الأَصْلُ فِيْ بَقَائِنَا. وَهَذِهِ الخَضْرَاوَاتُ والفَوَاكِهُ تُقَدِّمُ لَنَا الغِذَاءَ الكَامِلَ وَالدَّوَاءَ الشَّافِيَ.

وَإِذَا أَرَدْنَا أَنْ نُفِيْدَ مِنْ غِذَائِنَا إِفَادَةً تَجْعَلُ الجِسْمَ يَنْمُو نُمُوًّا صِحِّيًّا، فَلْنُنَوِّعْ فِيْهِ، فَنَأْكُلَ الفَوَاكِهَ، وَالخَضْرَاوَاتِ المتنوّعة، واللُّحُوْمَ، وَالْحُبُوْبَ، وَلْنَتَّبِعِ العَادَاتِ الصِّحِّيَّةَ، فَلاَ نُكْثِرَ مِنَ الطَّعَامِ فَوْقَ

© Arabic Digital Library Yarmouk University

حَاجَتِنا، وَأَنْ نَمْضَغَهُ مَضْغًا جَيِّدًا، وَلاَ نَنَامَ بَعْدَ الأَكْلِ مُبَاشَرَةً، ولا نُدْخِلَ طَعَامًا عَلى طَعَامٍ قَبْلَ أَنْ تَهْضِمَ المِعْدَةُ مَا فِيْهَا.

وَقَدِيْمًا كَشَفَ سِرَّ الدَّوَاءِ الشَّافِي فِي الغِذَاءِ الكَامِلِ طَبِيْبٌ يُوْنَانِيٌّ مِنْ أَكَابِرِ الأَطِبَّاءِ هُوَ "أُبُقْرَاطُ" أَبُو الطِّبِّ، فَقَالَ كَلِمَةً مَا زَالَتْ حَقِيْقَةً ماثِلَةً إِلَى يَوْمِنَا هَذَا: طَعَامُكُمْ دَوَاؤُكُمْ، ودَوَاؤُكُمْ فِي طَعَامِكُمْ. وَقَدْ أَكَّدَ هَذَا الكَشْفَ مِنْ بَعْدِهِ طَبِيْبٌ مُسْلِمٌ بارِعٌ هُو شَيْخُ الأَطِبَّاءِ ابْنُ سِيْنَا رَحِمَهُ اللهُ الَّذِي قَالَ: اعْدِلْ عَنِ الدَّوَاءِ إِلَى الغَذَاءِ. (انظر: كتاب لغتنا العربيّة، للصف الخامس، الجزء الأول، ص. 51)

أولا: أجب عن هذه الأسئلة (انظر: كتاب لغتنا العربيّة، للصف الخامس، الجزء الأول، ص. 55)

أ- كيف تُقدّم لنا الخضروات والفواكه الدواءَ الشافي؟

ب-كيف نجعلُ من غذائنا أكثرَ فائدةً لأجسامنا؟

ت-ما رأيك في من يُسرِفُ في تناول الطعام؟

ث-ما الفكرة الرئيسة التي تشتمل عليها الفِقْرَة الثانية؟

ج- وضّح الفرق بين الدواء الذي نحصل عليه من الصّيدليّة، والدواء الذي تحتوي عليه الفواكه، والخضروات.

ح- اذكر بعض أنواع النباتات في بلادك التي تُستخدم في العلّاج الطّبّيّ.

خ- ما الخبرة الجديدة التي أضافها النصّ إلى معلوماتك؟

د- اقترح عنوانًا آخر للنص واكتبه في دفترك.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

ثانيا: كوّن جملا من عندك مستخدما فيها الكلمات الآتية:

- من كل نوع ولون...
- لا نجد...
- لا نكثر من...
- مازالتْ...
- أكّد من...

ثالثا: أعد كتابة الجمل كما في المثال التالي.

مثال: (أ) كل إنسان يحتاج إلى الفواكه والخضروات.

(ب) الفواكه والخضروات يحتاج إليها كل إنسان.

- منح الله لنا مختلف الخضروات والفواكه.
- تقدّم لنا الخضروات والفواكه الغذاء الكامل والدواء الشافي.
- بالغذاء الكامل ينمو جسمنا نموًا سليمًا.
- للحصول على فوائد الغذاء كاملة لا ننام مباشرة بعد الأكل.
- " أبُقراط " أبو الطب كشَف سر الدواء.

الدرس الخامس: نعمة الماء

1- النتاجات التعليمية الخاصّة: يتوقع من الطلاب المشاركين بعد الانتهاء من الدرس الخامس أن يكونوا قادرين على:

© Arabic Digital Library Yarmouk University

- استخدام مفردات مختلفة في التعبير الكتابيّ.
- التعبير الكتابيّ بجمل سليمة.
- توظيف الكلمات الجديدة في جمل مفيدة.

2- المفردات الجديدة: بُخَارٌ، طَاقَةٌ، مَذْمُوْمٌ، الثَّرْوَةُ، العِنَايَةُ.

3- إستراتيجيّات التدريس: التدريس المباشر، أسئلة وأجوبة، التدريب على الكتابة السريعة.

أ) التهيئة: (عشر دقائق)

أبدأ الدرس بطرح أسئلة متنوّعة لتشويق الطلاب للدرس وإثارة انتباههم مثل:

- أيهما أهون انقطاع الماء أم انقطاع الكهرباء؟
- كم يوما يستطيع الإنسان أن يعيش دون ماء؟
- كم لترا من الماء يحتاج الإنسان للشّرب يوميًا؟
- ما فوائد الإكثار من شرب الماء؟

ب) إجراءات التعليم والتعلّم: (تسعون دقيقة)

- أوزّع على الطلاب أوراق النص وتدريباته.
- أطلب من الطلاب قراءة النص قراءة صامتة والبحث عن معاني الكلمات الصعبة في المعاجم.
- أطلب من الطلاب قراءة النص قراءة جهرية معبِّرَة.
- أقف على المفردات والتراكيب والتعابير الصعبة ثم أفسرها وأشرحها لهم.
- أطلب من الطلاب حل الأسئلة والتدريبات.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

- أناقش أجوبة الطلاب حتى أتأكّد من صحتها.

4- التقويم: (عشرون دقيقة)

- أطلب من الطلاب ذكر المترادفات والأضداد لبعض الكلمات الموجودة بالنص.

نِعْمَةُ المَاءِ

خلقَ اللّهُ الأَرْضَ والسّماواتِ فأَبْدَعَ خَلْقَهُمَا، ثُمَّ أَوْدَعَ فِيْهِمَا مِنَ النِّعَمِ ما لا يُعَدُّ ولا يُحْصَى، ومِنْ هذهِ النِّعَمِ نِعْمَةُ الماءِ، فَهَلْ فَكَّرْتَ يَوْمًا في الماءِ؟ وَهَلْ عَرَفْتَ كَيْفَ يَصِلُ إلينا؟ وهَلْ رَأَيْتَ عَجائِبَ قُدْرَةِ اللهِ فِيْهِ؟

هذهِ القَطْرَةُ الصَّافِيَةُ الرَّقْراقَةُ، تَنْمو كَما يَنْمو الجَنِيْنُ، إِذْ يَبْدَأُ تَكَوُّنُهَا حِيْنَ تَمُدُّ الشَّمْسُ خُيُوْطَ أَشِعَّتِهَا الذَّهَبِيَّةِ فَوْقَ البِحَارِ والمُحِيْطَاتِ فَتَرْتَفِعُ حَرارَةُ مِيَاهِهَا، وتَتَحَوَّلُ بُخارًا، ثُمَّ يُسْرِعُ إِلَيْهِ الهَوَاءُ، فَيَحْتَضِنُهُ صاعِدًا بِهِ إِلى طَبَقَاتِ الجَوِّ العليا، لَكِنَّهُ لا يَحْتَمِلُ بُرُوْدَةَ الجَوِّ فَيَتَكاثَفُ ويَتَجَمَّعُ بِفِعْلِ الرِّيَاحِ، ويَسْقُطُ بإِرادَةِ اللّهِ على أَرْضِنَا قَطَرَاتٍ صَافِيَةً، تَتَجَمَّعُ في جَوْفِهَا وَعَلى سَطْحِهَا، لِتَصِيْرَ مِن مَصَادِرِ المَاءِ الجَوْفِيَّةِ الَّتِي نَأْخُذُهُ مِنْهَا حِيْنَ تتوَقَّفَ الأَمْطَارُ.

والماءُ يُغَطِّي ثَلاثَةَ أَرْبَاعِ سَطْحِ كَوْكَبِنَا الأَرْضِيِّ، ولَوْلاَهُ لَأَصْبَحَ الرُّبُعُ المُتَبَقّي مَوَاتًا وَانْعَدَمَتْ مَظاهِرُ الحَيَاةِ فِيْهِ، فَبِسُقُوْطِ المَطَرِ عَلى الأَرْضِ تَدِبُّ الحَيَاةُ في أَطْرافِها، يقولُ اللهُ تَعالى :{وَمِنْ آيَاتِهِ أَنَّكَ تَرَى الْأَرْضَ خَاشِعَةً فَإِذَا أَنْزَلْنَا عَلَيْهَا الْمَاءَ اهْتَزَّتْ وَرَبَتْ ۚ إِنَّ الَّذِي أَحْيَاهَا لَمُحْيِي الْمَوْتَىٰ ۚ إِنَّهُ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ}(فصلّت:٣٩)، ثُمَّ يَبْدَأُ كُلُّ مَخْلوقٍ عَلى اليابِسَةِ مِنَ البَشَرِ والحَيَوانِ والنَّبَاتِ في أَخْذِ نَصِيْبِهِ من هذه النِّعْمَةِ، لِيَحْيَا بِها، فهِي أَسَاسُ كُلُّ شَيْءٍ حَيٍّ!

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

انظُرْ إلى حِكْمَةِ اللهِ في بِناءِ أَجْسامِنا! أَلَيْسَ الدَّمُ الّذي يَجْرِي في عُرُوقِنا يَتَشَكَّلُ مِنَ المَاءِ بِنِسْبَةِ ٩٠%، كَمَا أَنَّهُ يَدْخُلُ في تَرْكِيْبِ أَنْسِجَتِنا وعَضَلاَتِنَا بِنِسْبَةٍ تَزِيدُ على ٥٠%؟ هَلْ تَخَيَّلْتَ حياتَكَ بِلاَ مَاءٍ؟ إنّهُ السِّرُّ الَّذِي يَدْفَعُ عَنَّا العَطَشَ، ويُخَفِّفُ عَنَّا لَهِيْبَ الشَّمسِ، ويُسَهِّلُ عَلَيْنا تَنَاوُلَ الغِذَاءِ! ويُعِيْنُنَا عَلى نَظَافَةِ حَيَاتِنَا.

بِالْمَاءِ تُسْقَى النَّبَاتَاتُ والحَيَوَانَاتُ وَبِفَضْلِهِ تُمِدُّنَا بالغِذَاءِ وَالدَّوَاءِ... وَبِقُوَّتِهِ تَنْشَأُ الحَضَارَاتُ ويَنْهَضُ العُمْرانُ. لَمْ تَتَوَقَّفْ فَوائِدُ الماءِ عِنْدَ هَذَا الحَدِّ، ففي تدَفُّقِهِ طاقَةٌ، وَظَّفَهَا الإنسانُ لِجَلْبِ النّورِ، إِذْ بِفِعْلِ طاقَتِهِ تَتَوَلَّدُ الكَهْرَباءُ الّتي تُنِيْرُ حَيَاتَنا وتُمَتِّعُهَا، وفي بَعْضِ أَنْوَاعِهِ طاقَةٌ شِفَائِيَّةٌ لِكَثِيْرٍ مِنَ الأَمْراضِ، كَمَا هُوَ الحَالُ في مياهِ الينَابِيْعِ المَعْدَنِيَّةِ الحَارَّةِ، الّتي تَكْثُرُ في رُبُوْعِ أُرْدُنِّنَا الجَمِيْلِ فِي مَاعِينَ، والحِمَّةِ، وعَفْرا، والشُّوْنَةِ الشَّماليَّةِ.

أَليستْ هذهِ النِّعْمَةُ جَديرَةً بالعِنايَةِ؟ ثُمَّ أَلَيْسَ مِنَ الجُحُوْدِ والنُّكْرانِ أَنْ نَرَى الإِنْسَانَ – وهُوَ أَكْثَرُ المَخْلُوْقَاتِ حَاجَةً إلى الماءِ– يُبَدِّدُها ويُهْدِرُها بِلا وَعْيٍ، وَيُلَوِّثُها مِنْ غَيْرِ إِدْرَاكٍ بِإِلْقَاءِ مُخَلَّفَاتِ مَصَانِعِهِ، وَالعَادِمِ مِنْ مِيَاهِهِ فِي الأَنْهَارِ وَالْبِحَارِ، فَتَتَحَوَّلَ النِّعْمَةُ نِقْمَةً وخَطَرًا عَلى صِحَّتِهِ ومَعِيْشَتِهِ، وقَدْ تَنْشَبُ الحُرُوْبُ كَمَا يَتَوَقَّعُ الكَثِيْرُ مِنَ الخُبَراءِ في القُرُوْنِ القَادِمَةِ بِسَبَبِها. ونِعْمَةُ الماءِ كالمَالِ، الزِّيَادَةُ فِي إِنْفَاقِهَا إِسْرافٌ مَذْمومٌ، مَرَّ النَّبِيّ صلى الله عليه وسلم بِسَعْدٍ وَهُوَ يَتَوَضَّأُ، فقالَ:" مَا هَذَا السَّرَفُ يا سَعْدُ". فقال: " أَفِي الوُضُوءِ سَرَفٌ" قال:"نَعَمْ، وإن كُنْتَ على نَهْرٍ جارٍ" (مُسْنَدُ أَحْمَدَ، مُسْنَدُ المُكْثِرِيْنَ مِنَ الصَّحابةِ)

إنّ المُحافَظَةَ على الثَّرْوَةِ المَائِيَّةِ وَاجِبٌ عَلى كُلِّ فرْدٍ، بِاتِّبَاعِ الوِقَايَةِ لِحمايَتِها مِنَ التَّلَوُّثِ، وَالحِفَاظِ عَلى المَخْزُوْنِ مِنْهَا، أو بِالعِلاَجِ بِتَنْقِيَتِها مِمّا عَلِقَ بِهَا، وَالدَّعْوَةِ إلى تَرْشِيْدِ اسْتِهْلاَكِها، لِأَنَّهَا

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

مِلْكٌ لِلْجَمِيْعِ لاَ يَحِقُّ لِأَحَدٍ أَنْ يَسْتَأْثِرَ بِهَا، قَالَ الرّسولُ صلى الله عليه وسلم: "النَّاسُ شُرَكَاءُ فِي ثَلاَثٍ: الماءِ والكلأِ والنّارِ" (انظر: كتاب لغتنا العربيّة، للصف السادس، الجزء الأول، ص. 65)

أولا: أجب عن هذه الأسئلة (انظر: كتاب لغتنا العربيّة، للصف السادس، الجزء الأول، ص. 69)

أ- وردت في النص عبارة تشير إلى إمكانيّة توظيف الماء في العلّاج، حدِّدْها، مبيّنا علاقة الماء بالشفاء.

ب-جعل النبي صلى الله عليه وسلم الماء من الموارد التي تعد ملكا عاما لكل الناس، ما السبب في رأيك؟

ت-في النص طريقتان للمحافظة على صلاحية الماء، اذكرهما مع مثال واحد لكل منهما.

ث-استخرج من النص ثلاث نصائح تبين كيفية المحافظة على الماء.

ثانيا: كوّن جملا من عندك مستخدما فيها الكلمات الآتية:

- أَلَيْسَ...
- يدفع عن...
- عند هذا الحد...
- يَتوقَّع من...
- حافظَ على...

ثالثا: تخيّل انقطاع الماء عن بيتك لمدة أسبوعين، فما أنت فاعل حينئذ؟ اكتب في الموضوع ما لا يزيد عن خمسة أسطور.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الملحق ر

الألعاب اللغويّة

اللعبة الأولى

اسم اللعبة: التخمين

أداتا اللعبة: القلم والورقة

أهداف اللعبة:

بعد أن يلعب الطلاب المشاركون هذه اللعبة، يُتوقع منهم أن يكونوا قادرين على:

- وصف الأشياء المحسوسة بلغة عربية سليمة كتابةً وشفاهةً .
- استخدام الكلمات والعبارات المناسبة للموضوع.
- التعبير عمّا كتبوه شفويًّا دون اعتماد كبير على المكتوب.

الإعداد:

أُعدّ بعض العبارات والأساليب التي تستخدم في وصف الأشياء نحو:

- يتكوّن ... من ...
- يُصنع من ...
- لونه...
- يُستخدم في...

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

- نجده دائما في...
- شكله يُشبه...

الإجراءات:

- أقسّم الطلاب إلى فريقين (أ) و(ب).
- لكل فريق أشياء معيّنة يفكر فيها، ثم يكتب عناصرها بطريقة غير مباشرة، فيقول مثلا في وصف الساعة اليدوية (لها أشكال وألوان، قد يُعرف بها تاريخ اليوم، تُوضع في اليد...)
- بعد الانتهاء من الكتابة، يُطلب من ممثل الفريق (أ) أن يَعرِض ما كتبه فريقه، وأما الفريق (ب) فعليه أن يخمّن الشيء الذي يتكلّم عنه ممثل الفريق (أ)، فإن عرف الجواب وضعت له نقطة، ثم تُعاد العمليّة ولكن عكسيا فيَعرض ممثلُ الفريق (ب) ما كتبه فريقه وعلى الفريق (أ) أن يخمّن الجواب، فإن أصاب حسبت له نقطة وهكذا إلى نهاية اللعبة.
- وهكذا تحتسب نقطة لكل تخمين صحيح، والفريق الذي يحصل على أكبر عدد من النقاط يكون هو الفائز.

التقويم:

- أسأل الطلاب عن بعض المفردات أو العبارات التي تم تناولها في اللعبة، وأتأكّد من صحة استخدامها في اللغة العربيّة.

© Arabic Digital Library Yarmouk University

اللعبة الثانية

اسم اللعبة: إكمال قصة...

أداتا اللعبة: الورق والقلم

أهداف اللعبة:

بعد أن يلعب الطلاب المشاركون هذه اللعبة، يتوقع منهم أن يكونوا قادرين على:

- كتابة الجمل المتنوّعة (اسمية أو فعلية).
- سرعة البديهة وحضور الجواب.
- إكمال القصة بنهايات مختلفة.

الإجراءات:

- أقسّم الطلاب إلى فريقي (أ) و(ب).
- أحدد بداية القصة أو نهايتها، فقد أبدؤها بطريقة مُفرحة، وأريد أن تكون نهايتها محزنة، وقد أعكس الأمر.
- هناك بدايات ومطالع معروفة لافتتاح القصص يمكن أن أبدأ بأحدها نحو: ليلة أمس بَيْنَما نحن نيامٌ...، في منتصف الليل دُقَّ البابُ...، في إحدى ليالي الشتاء...، في السنة الماضية كنا مسافرين إلى...
- أطلب من الفريقين (أ) و(ب) أن يتعاونوا في إكمال قصة ما، فيذكر كل فريق مقطعًا واحدًا في دقيقة واحدة، ثم يذكر الفريق الآخر مقطعًا آخر، وأكرّر ذلك حتى نهاية القصة.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

- إذا لم يستطع الفريق الأول أن يذكر مقطعا بدقيقة، أنتقل إلى الفريق الآخر.
- تحتسب نقطة لكل إضافة جديدة إلى القصة، والفريق الذي يحصل على أكبر عدد من النقاط يكون هو الفائز.

التقويم:

- أتيح فرصة للطلاب للتحدّث عن فوائد اللعبة.

اللعبة الثالثة

اسم اللعبة: تركيب جملة

أداة اللعبة: المعجم

أهداف اللعبة:

بعد أن يلعب الطلاب المشاركون هذه اللعبة، يُتوقع منهم أن يكونوا قادرين على:

- تركيب الجمل البسيطة دون خطأ.
- استحضار الكلمات المتنوّعة والمناسبة.

الإجراءات:

- أقسّم الطلاب إلى فريقي (أ) و(ب).
- أذكر حرفا مثل: من، على، في، إلى...إلخ، وأطلب منهم أن يذكروا فعلا يتعدى بأحد الحروف، ثم يضعوه في جملة مفيدة.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

- أبدأ في العد التنازلي (في سرعة معقولة) مبتدِئًا بالعدد (10).
- إذا نجح الفريق في ذكر الفعل وتوظيفه في جملة مفيدة، تُحسب له نقطة.
- الفريق الفائز هو الذي يحصل على أكبر عدد من النقاط.

التقويم:

- أطلب من الطلاب ذكر حرف آخر وفعل يناسبه مع بيان معاني هذا الفعل مستعينًا بالمعاجم.

اللعبة الرابعة

اسم اللعبة: ذكاءٌ نحويٌّ...

أهداف اللعبة:

بعد أن يلعب الطلاب المشاركون هذه اللعبة، يتوقع منهم أن يكونوا قادرين على:

- استعمال بعض القواعد النحويّة في كتابة جمل مفيدة.
- فهم العلاقات بين أجزاء الجملة.

الإجراءات:

- يبقى الطلاب في مجموعة واحدة.
- أوجه للطلاب أسئلة نحوية متنوّعة، وأطلب منهم الإجابة عنها، نحو كوّن:
  - جملة مفيدة فيها فاعل معرب بالألف.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

- جملة اسمية فيها فعل اتصلت به واو الجماعة.
- جملة فعلية حُذف فاعلها.
- جملة فعلية يتعدى فعلها إلى مفعولين.
- جملة فعلية يتعدى فعلها إلى ثلاثة مفاعيل.
- جملة اسمية خبرها متقدم على مبتدئها.
- جملة اسمية فيها اسمان مُعرّفان.
- جملة فعلية مفعولها منصوب بالياء.
- جملة فعلية فاعلها محذوف وجوبا.

- تُحسب نقطة لكل إجابة صحيحة، ويُعدّ فائزا من يحصل على أكبر عدد من النقاط.

التقويم:

- أسأل الطلاب عن بعض القواعد النحويّة الأساسيّة في اللغة العربيّة.

اللعبة الخامسة

اسم اللعبة: ساعتك اليوميّة

أهداف اللعبة:

بعد أن يلعب الطلاب المشاركون هذه اللعبة، يتوقع منهم أن يكونوا قادرين على:

- تركيب الجمل التي تشتمل على العدد والمعدود.
- طرح الأسئلة بطريقة صحيحة.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

- تركيب جمل ماضية ومضارعة وأمر.

الإعداد: أعدّ بعض العبارات التي تشير إلى الأوقات نحو:

- الساعة الثامنة صباحا.
- الساعة العاشرة والربع ليلا.
- الساعة التاسعة والثُلُث ضُحىً.
- الساعة الخامسة إلا ربع فجرا.
- الساعة الثانية ظهرا.
- الساعة السابعة مساء.
- الساعة الواحدة وخمس دقائق ظهرا.

الإجراءات:

- تُجرى هذه اللعبة بشكل ثنائي.
- يبدأ الطالب الأول بطرح أسئلة تتعلق بالوقت موجهةً للطالب الثاني، فيقول له مثلا: أمسِ متى تَعَشَّيْتَ؟ في أي ساعة أفطرت اليوم؟ في أي ساعة تبدأ محاضرتك غدا؟
- يسمح للطالبين بتبادل أسئلة تتعلق بالأوقات فقط.
- لا يوجد تنافس في هذه اللعبة.

التقويم:

أرسم ساعة على السبورة ويقرأها الطلاب.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

اللعبة السادسة

اسم اللعبة: التعبير عن المشاعر...

أداة اللعبة: لا توجد

أهداف اللعبة:

بعد أن يلعب الطلاب المشاركون هذه اللعبة، يتوقع منهم أن يكونوا قادرين على:

- التعبير عن مشاعرهم بشكل واضح.
- اختيار الكلمات المناسبة للتعبير عن المشاعر المختلفة.

أدوات اللعبة: الصندوق والبطاقات، ومُسجّل الأنشودة.

الإجراءات:

- يبقى الطلاب في مجموعة واحدة.
- أعدّ بطاقات مكتوب عليها جمل نحو: لو كنتُ مسرورا... لو كنت حزينا... لو كنت غاضبا... ثم أضعها في الصندوق.
- أشغّل المسجّل في الوقت الذي يتناوب فيه الطلاب حمل الصندوق فيما بينهم بشكل دائري، يأخذ الطالب الذي بيده الصندوق بطاقةً منه عندما أوقف المسجّل.
- على الطالب أن يُكْمِلَ الجملة المكتوبة في البطاقة بجملة أو جملتين أو ثلاث جمل فقط، وهكذا.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

- لا يوجد تنافس في هذه اللعبة.

التقويم:

- أطلب من الطلاب ذكر المشاعر التي تَخْتَلِجُ في نفوسهم.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الملحق ز

قائمة السادة المحكِّمين

الرقم	الأسماء	الرتبة	التخصّص	الجامعة/مكان العمل
1	أ.د. حمدان علي نصر	أستاذ دكتور	مناهج اللغة العربيّة وأساليب تدريسها	الجامعة الإسلاميّة العالمية/كلّيّة الآداب والعلوم الإنسانية والتربوية
2	أ.د. أمين الكخن	أستاذ دكتور	مناهج اللغة العربيّة وأساليب تدريسها	الجامعة الأردنيّة/كلّيّة التربية
3	أ.د. طه الديلمي	أستاذ دكتور	مناهج اللغة العربيّة وأساليب تدريسها	الجامعة الإسلاميّة العالمية/كلّيّة الآداب والعلوم الإنسانية والتربوية
4	أ.د. عبد الرحمن الهاشمي	أستاذ دكتور	مناهج اللغة العربيّة وأساليب تدريسها	جامعة عمان العربيّة
5	أ.د. وليد العناتي	أستاذ دكتور	اللغويات التطبيقية	جامعة البتراء/الآداب والعلّوم
6	أ.د. عقلة الصمادي	أستاذ دكتور	مناهج اللغة الإنجليزيّة وأساليب تدريسها	جامعة اليرموك/كلّيّة التربية
7	أ.د. شفيق علاونة	أستاذ دكتور	القياس والتقويم	جامعة اليرموك/كلّيّة التربية
8	د. عبد الكريم الحداد	أستاذ مشارك	مناهج اللغة العربيّة وأساليب تدريسها	الجامعة الأردنيّة/كلّيّة التربية
9	د. راتب عاشور	أستاذ مشارك	مناهج اللغة العربيّة وأساليب تدريسها	جامعة اليرموك/كلّيّة التربية
10	د. أديب حمادنة	أستاذ مشارك	مناهج اللغة العربيّة وأساليب تدريسها	جامعة آل البيت/كلّيّة العلوم التربوية
11	د. منى العجرمي	أستاذ مشارك	تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها	الجامعة الأردنيّة/مركز اللغات
12	د. هاديا خزنة كابني	أستاذ مشارك	اللغويات التطبيقية	الجامعة الأردنيّة/مركز اللغات
13	د. عمر عكاشة	أستاذ مشارك	اللغة العربيّة وآدابها	جامعة اليرموك/مركز اللغات
14	د. أزيدان عبد الجبار	أستاذ مشارك	اللغة العربيّة وآدابها	الملحقية الثقافية الماليزيّة

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

15	د. خلف المخزومي	أستاذ مشارك	مناهج اللغة الإنجليزيّة وأساليب تدريسها	جامعة اليرموك/كلّيّة التربية
16	د. عبد الله عبد الرحمن	أستاذ مشارك	مناهج اللغة الإنجليزيّة وأساليب تدريسها	جامعة اليرموك/كلّيّة التربية
17	د. خليل قطاونة	أستاذ مشارك	مناهج اللغة الإنجليزيّة وأساليب تدريسها	جامعة عمان العربيّة
18	د. أمينة الحايك	أستاذ مساعد	مناهج اللغة العربيّة وأساليب تدريسها	جامعة آل البيت/مركز اللغات
19	د. محمد علي خوالدة	أستاذ مساعد	مناهج اللغة العربيّة وأساليب تدريسها	جامعة اليرموك/كلّيّة التربية
20	د. رائد خضير	أستاذ مساعد	مناهج اللغة العربيّة وأساليب تدريسها	جامعة اليرموك/كلّيّة التربية
21	د. إبراهيم ربابعة	أستاذ مساعد	تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها	الجامعة الأردنيّة/مركز اللغات
22	د. هالة الحمد	أستاذ مساعد	اللغة العربيّة وآدابها	جامعة اليرموك/مركز اللغات
23	د. دينا الجمل	أستاذ مساعد	مناهج اللغة الإنجليزيّة وأساليب تدريسها	جامعة اليرموك/كلّيّة التربية
24	د. فراس الشياب	مدرس	تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها	مركز النبلاء الثقافي
25	الأستاذ خالد بني عمر	مدرس	تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها	معهد إيوان
26	د. خالد أبو عمشة	مدرس	اللغويات التطبيقية	معهد قاصد
27	د. محمود الشافعي	مدرس	اللغويات التطبيقية	مؤسسة التعليم العالمية
28	د. عدنان القناص	مدرس	اللغة العربيّة وآدابها	كلّيّة المجتمع العربي
29	الأستاذة آلاء مقابلة	مدرس	اللغة العربيّة وآدابها	جامعة اليرموك/مركز اللغات

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الملحق س

كتاب تسهيل مهمّة من الجامعة

جامعة اليرموك
YARMOUK UNIVERSITY

الرقم: ك ت/١٠٧/ ١١٤٦/١٨
التاريخ: ٢٩ /ذو القعدة / ١٤٣٣
الموافق: ١٥ / تشرين الأول/ ٢٠١٢

كلية التربية
مكتب العميد

جامعة اليرموك - رئاسة الجامعة
الـــــوارد
١٥ تشرين الأول ٢٠١٢
الرقم التسلسل
رقم الملف

الأستاذة الدكتور رئيس الجامعة

الموضوع: تسهيل مهمة الطالب محمد زيد اسماعيل

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

يقوم الطالب محمد زيد اسماعيل ورقمه الجامعي (٢٠٠٩٢٣٠٠٦٧)، بدراسة بعنوان "أثر مخيم لغوي(برنامج الغماسي) في تحسين مهارتي التحدث والكتابة بالعربية لدى الطلاب الماليزيين"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في كلية التربية تخصص مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها. ويستدعي ذلك مقابلة كل من عميد شؤون الطلبة، عميد كلية الآداب، مدير دائرة القبول والتسجيل، مدير المكتبة الحسينية، ومدير دائرة العلاقات العامة والخارجية في الجامعة.

أرجو التكرم بالاطلاع والموافقة على تسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

عميد كلية التربية

أ.د. أمل الخصاونة

- عميد شؤون الطلبة
- عميد كلية الآداب
- مدير المكتبة الحسينية
- مدير العلاقات العامة

لتسهيل مهمة الطالب

١٠/١٦

٢٠١٢/١٠/١٥

هاتف: ٩٦٢-٢-٧٢١١١١١ فاكس: ٩٦٢-٢-٧٢١١١٩٩
Tel:962-2-7211111 Fax: 962-3-7211199 Irbid-Jordan Email:fac_edu@yu.edu.jo http://www.yu.edu.jo

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الملحق ش

قائمة أسماء الطلاب المشاركين

الرقم	الأسماء
1	أَحْمَدُ قَائِم بِنْ عَدْنَان
2	أَمْرُ اللهِ حَكِيْمِي بِنْ أَحْمَد دَاوُد
3	أَمِيْرُ الْحَكِيْم بِنْ عَبْدُ الْمَالِك
4	أَمِيْرُ الْفَتَحَا بِنْ عَبْدُ الْغَنِيّ
5	أَمِيْر شَزْوَان بِنْ مَازُوْنِي
6	أَنَسْ عُمَيْر بِنْ محمد فَاضِل
7	سَلْمَان الفَارِسِي بِنْ بُخَارِي
8	سَلْمَان بِنْ مُخْتَار
9	عَبْدُ الْمُعِزّ بِنْ ذُو الْكِفْل
10	فُتَرَا مُحَمَّد مُعِزّ بِنْ مَحْيُ الدِّيْن
11	مُحَمَّد أَشْرَف بِنْ عَبْدُ الْوَهَّاب
12	مُحَمَّد أَشْرَف بِنْ مُحَمَّد رَمْلِي
13	مُحَمَّد رَيْحَان حَافِظ بِنْ مُحَمَّد فَوْزِي
14	مُحَمَّد فَيْزَال بِنْ صَبْرِ الدِّيْن
15	مُحَمَّد نَجْمِي بِنْ مَاد عَزِيْمَان
16	مُحَمَّد نَجْمِي رُوحَيْزَاد بِنْ مُحَمَّد نَظْرِي
17	مُعِيْن الدِّيْن شَهْمِي بِنْ مَاد حُسِيْن

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الملحق ص

صفحة البرنامج على الفيسبوك

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

ABSTRACT

Muhamad Zaid Bin Ismail. (2013). Teaching and Learning Immersion Program Construction and Measurement of Its Effectiveness in Improving Malaysian Students' Arabic Speaking and Writing Skills in Jordan. (Supervisor: Associate Professor Naser Mohammad Khalifeh Maqableh).

The purpose of this study was to investigate the effects of the language immersion program in improving Malaysian students' Arabic speaking and writing skills. To achieve this goal, a mixed method was used, and utilized the study instruments, which includes oral test, essay writing and semi-structured interview. This program has been applied, over a period of five months, on 17 first-year Malaysian students, whom are studying Arabic Language and Literature at the Faculty of Arts, University of Yarmouk, of the school year (2012/2013).

T-test was used for interrelated samples (Paired Samples T-Test), and require statistically significant correlation between the pre & post performance of students in both oral and written tests respectively, attained by calculating Pearson's correlation coefficient.

The results of the study revealed statistically significant difference between the mean of pre and post tests concerning speaking skills, which equaled 8.76%, and also in the writing skills which amounted 5.88%. The results also affirmed the impact size of this program on writing skills which extends up to 94.9%, achieving larger in comparison to the speaking skills which scored 64.0%. In light of the results, the researcher recommends hiring a proposed language immersion program to aid in the improvement of speaking and writing skills and in the teaching Arabic language for non Arabic speakers.

Keywords: Language Immersion Program, Speaking Skills, Writing Skills, Teaching Arabic Language For Non Arabic Speakers

© Arabic Digital Library-Yarmouk University